

Escola Superior de Educação João de Deus  
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico  
Estágio Profissional I, II, III e IV

## **RELATÓRIO DE ESTÁGIO PROFISSIONAL**

Ana Luísa da Fonseca Alvelos Garcia

Lisboa, maio de 2018



Escola Superior de Educação João de Deus  
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico  
Estágio Profissional I, II, III e IV

## **RELATÓRIO DE ESTÁGIO PROFISSIONAL**

Ana Luísa da Fonseca Alvelos Garcia

Relatório apresentado para a obtenção do grau de  
Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico,  
sob a orientação da Professora Doutora Violante Magalhães

Lisboa, maio de 2018



Escola Superior de Educação João de Deus

Parecer do/a Orientador/a

Orientador/a (nome completo) MANA VIOLETA CARRASCO FERRASIN CARZI  
PENSINA DA MACAULHARES  
coorientador/a (nome completo) \_\_\_\_\_

tendo presente o Relatório de Estágio da Prática de Ensino Supervisionada desenvolvido pelo/a licenciado/a, ...  
ANA LUISA FONSECA ALVES DOS SANTOS

realizado no âmbito do Mestrado Profissionalizante (2º Ciclo de Estudos) em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

considero que se trata de um trabalho que reúne as condições necessárias para ser defendido e apresentado.

Nestes termos, solicito à Comissão de Mestrados do Conselho Técnico-Científico desta Escola a nomeação de um Júri para apreciação do respetivo Relatório de Estágio apresentado pelo/a candidato/a.

Lisboa, 17 de Maio de 2018

Q/A Orientador/a



Assinatura

E não preciso de ti. E tu também não precisas de mim. [...] Mas, se me cativares, teremos necessidade um do outro. Para mim serás único no mundo. E eu serei para ti única no mundo...

[...] Mas tu não deves esquecer-te. Tornaste-te para sempre responsável por aquilo que cativaste.

In *O Príncipezinho*, de Antoine de Saint-Exupéry

## **Agradecimentos**

Finda mais uma etapa importante na minha vida, não poderia deixar de agradecer a todos aqueles que me apoiaram direta e indiretamente na conclusão da realização deste trabalho.

Quero agradecer, em primeiro lugar, à Escola Superior de Educação João de Deus, na pessoa do seu Diretor, Professor Doutor António de Deus Ramos Ponces de Carvalho, bem como às Supervisoras da Prática Pedagógica, que me ajudaram a crescer profissionalmente com as críticas construtivas que me fizeram ao longo deste curso. Agradeço também ao demais corpo docente e não docente da instituição. À minha orientadora Professora Doutora Violante Magalhães pelo apoio incondicional, pelas palavras meigas sempre ditas na hora certa, pela ajuda na realização deste Relatório.

Nos meus agradecimentos não poderia esquecer a minha amiga Susana Raposo, que me acompanhou desde sempre, acreditando que eu seria capaz de ultrapassar este percurso, e à minha colega e amiga Vanessa Mestre, por termos partilhado dificuldades e vitórias ao longo do curso.

Por fim, agradeço ao meu maior pilar, a minha família, nomeadamente: à minha mãe, que sempre acreditou em mim e me ensinou que desistir não é opção; à minha filha, por todas as brincadeiras que não tivemos; ao meu marido, por tudo o que abdicámos para a realização deste meu sonho, e ao meu irmão. Agradeço-lhes, a todos, do fundo do coração, o carinho, apoio e compreensão incondicional. Sem eles não teria sido possível terminar esta etapa.

## Resumo

Este Relatório de Estágio Profissional pretende dar a conhecer as diferentes estratégias, observadas e realizadas, ao longo do percurso do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Com a realização do estágio, pude identificar, entender e refletir sobre práticas pedagógicas, o que é fundamental para o meu futuro profissional. Devo realçar a importância da elaboração deste Relatório de Estágio para esta reflexão.

O Relatório está dividido em quatro capítulos. O primeiro é destinado a relatos diários (num total de dez) de algumas das observações realizadas e que considere mais pertinentes, bem como de algumas das atividades e aulas que tive oportunidade de realizar junto de crianças de diferentes faixas etárias (3-9 anos), durante o estágio profissional; estes relatos, que cobrem diferentes áreas e domínios da Educação Pré-Escolar e disciplinas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, são devidamente fundamentados. No segundo capítulo, apresento oito planificações, fundamentadas, de atividades e aulas realizadas por mim junto de diferentes níveis de ensino. No capítulo seguinte, interpreto e fundamento os quatro dispositivos de avaliação de propostas de atividades, que apliquei em diferentes grupos e turmas. Por último, no quarto capítulo, faço a proposta de um projeto, elaborado por mim e pensado para ser feito junto de crianças da Educação Pré-Escolar dos três aos cinco anos. Este projeto, “Bom dia, Leitura & Boa noite, Leitura”, relaciona-se com a promoção da leitura, que considero fundamental que seja feita logo nestas idades.

Concluo o meu Relatório de Estágio Profissional com as reflexões finais que visam fazer uma reflexão/ balanço de todo o trabalho realizado ao longo do Mestrado.

**Palavras-chave:** Educação Pré-Escolar, Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Estágio Profissional, Trabalho de Projeto.

## **Abstract**

This Professional Internship Report aims to present the different strategies, observed and carried out, along the course of the Master's Degree in Pre-School Education and Teaching in the 1st Cycle of Basic Education. With the completion of the internship, I was able to identify, understand and reflect on pedagogical practices, which is fundamental for my professional future. I should stress the importance of drawing up this Internship Report for this reflection.

The report is divided into four chapters. The first one is intended for daily reports (a total of ten) of some of the observations that I considered to be more pertinent, as well as some of the activities and classes that I had the opportunity to perform with children of different ages (3-9 years), during the professional internship; these reports, which cover different areas and domains of pre-school education and subjects of the 1st Cycle of Basic Education, are duly grounded. In the second chapter, I present eight reasoned plans of activities and classes held by me at different levels of education. In the following chapter, I interpret and substantiate the four evaluation devices of work / activity proposals, which I applied in different groups and classes. Finally, in the fourth chapter, I make a proposal for a project, prepared by me and designed to be done with children of pre-school education from three to five years. This project, "Good morning, Reading & Good evening, Reading", is related to the promotion of reading, which I consider fundamental to be done at these ages.

I conclude my Professional Internship Report with the final reflections that aim to make a reflection / balance of all the work carried out throughout the Masters.

**Keywords:** Pre-School Education, Elementary School Teaching, Professional Internship, Project Work.



# Índice Geral

<b>Índice de Quadros .....</b>	<b>XI</b>
<b>Índice de Figuras .....</b>	<b>XIII</b>
<b>Introdução .....</b>	<b>2</b>
1. Estágio profissional: identificação e contextualização .....	5
2. Calendarização e cronograma do estágio .....	7
<b>Capítulo 1– Relatos Diários</b>	
1.1 Relatos de estágio .....	10
1.1.1 Relato 1 .....	10
1.1.2 Relato 2 .....	14
1.1.3 Relato 3 .....	16
1.1.4 Relato 4 .....	18
1.1.5 Relato 5 .....	20
1.1.6 Relato 6 .....	24
1.1.7 Relato 7 .....	28
1.1.8 Relato 8 .....	31
1.1.9 Relato 9 .....	35
1.1.10 Relato 10 .....	36
<b>Capítulo 2– Planificações</b>	
2.1 Fundamentação Teórica .....	40
2.2 Planificações .....	43
2.2.1 Estudo do Meio e Língua Portuguesa do 4.º ano .....	43
2.2.2 Matemática do 3º ano .....	45
2.2.3 Português do 2º ano .....	47
2.2.4 Matemática do 1º ano .....	49
2.2.5 Domínio da Matemática (grupo de 3 anos) .....	51
2.2.6 Área do Conhecimento do Mundo (grupo de 4 anos) .....	53
2.2.7 Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita – 5 anos .....	56
2.2.8 Domínio da Matemática (grupo de 5 anos) .....	59

### **Capítulo 3– Dispositivos de Avaliação**

3.1 Fundamentação Teórica .....	62
3.2 Dispositivos de avaliação .....	66
3.2.1 Língua Portuguesa (3.º ano) .....	66
3.2.2 Matemática (2.º ano).....	70
3.2.3 Estudo do Meio (3.º ano) .....	74
3.2.4 Domínio da Matemática (grupo de 4 anos) .....	77

### **Capítulo 4– Trabalho de Projeto: “Bom dia, Leitura & Boa noite, Leitura”**

4.1 Fundamentação Teórica .....	83
4.2 Trabalho de Projeto: “Bom dia, Leitura & Boa noite, Leitura”.....	87
4.3 Planeamento.....	89
4.4 Recursos.....	92
4.5 Avaliação do processo e do produto final.....	93
4.6 Calendarização e cronograma do Projeto .....	95
4.7 Considerações finais .....	96

<b>Reflexões Finais .....</b>	<b>98</b>
-------------------------------	-----------

<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>101</b>
---	------------

<b>Anexos.....</b>	<b>106</b>
--------------------	------------

Anexo 1 – Dispositivo de avaliação da Área curricular de Língua Portuguesa

Anexo 2 – Grelha de avaliação da Área curricular de Língua Portuguesa

Anexo 3 – Dispositivo de avaliação da Área curricular de Matemática

Anexo 4 – Grelha de avaliação da Área curricular de Matemática

Anexo 5 – Dispositivo de avaliação da Área curricular de Estudo do Meio

Anexo 6 – Grelha de avaliação da Área curricular de Estudo do Meio

Anexo 7 – Dispositivo de avaliação da Área da Expressão e Comunicação, Domínio da Matemática

Anexo 8 – Grelha de avaliação da Área da Expressão e Comunicação, Domínio da Matemática

## Índice de Quadros

Quadro 1 – Cronograma do Estágio Profissional do 1.º CEB – 1.º e 2.º semestre 2012/2013.....	7
Quadro 2 – Cronograma do Estágio Profissional em Educação Pré-Escolar – 1.º semestre 2017/2018 .....	8
Quadro 3 – Cronograma do Estágio Profissional em Educação Pré-Escolar – 2.º semestre 2017/2018 .....	8
Quadro 4 – Planificação de Estudo do Meio e Língua Portuguesa – 4.º ano .....	43
Quadro 5 – Planificação de Matemática – 3.º ano .....	45
Quadro 6 – Planificação de Português – 2.º ano.....	47
Quadro 7 – Planificação de Matemática – 1.º ano .....	49
Quadro 8 – Planificação do Domínio da Matemática – 3 anos .....	51
Quadro 9 – Planificação da Área do Conhecimento do Mundo – 4 anos.....	53
Quadro 10 – Planificação do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita – 5 anos .....	56
Quadro 11 – Planificação do Domínio da Matemática – 5 anos .....	59
Quadro 12 – Escala de classificação adaptado à escala de Likert.....	66
Quadro 13 – Cotações atribuídas aos critérios definidos na atividade de Língua Portuguesa .....	68
Quadro 14 – Cotações atribuídas aos critérios definidos na ativ. de Matemática.....	72
Quadro 15 – Cotações atribuídas aos critérios definidos na atividade da Área curricular de Estudo do Meio .....	75
Quadro 16 – Cotações atribuídas aos critérios definidos na atividade da Área de Expressão e Comunicação, Domínio da Matemática .....	79
Quadro 17 – Avaliação do Educador sobre o Projeto.....	94
Quadro 18 – Avaliação dos Pais sobre o Projeto .....	95
Quadro 19 – Calendarização e cronograma do Projeto .....	95

## Índice de Figuras

Figura 1 – Frações alunos 2.º ano .....	17
Figura 2 – Frações modelo .....	17
Figura 3 – Teoria de conjuntos .....	21
Figura 4 – Sala dos 3 anos .....	21
Figura 5 – Construção do caminho .....	22
Figura 6 – Placar para dinamização dos Dons de Fröebel .....	25
Figura 7 – Maquete das fases da Lua .....	29
Figura 8 – Maquete da boca .....	32
Figura 9 – Sequências matemáticas .....	32
Figura 10 – Gráfico alusivo aos resultados da avaliação de Língua Portuguesa .....	69
Figura 11 – Gráfico alusivo aos resultados da avaliação de Matemática .....	73
Figura 12 – Gráfico alusivo aos resultados da avaliação de Estudo do Meio .....	76
Figura 13 – Gráfico alusivo aos resultados da avaliação do Domínio da Matemática ..	80

## **Introdução**

O presente Relatório foi realizado no âmbito das unidades curriculares de Estágio I, II, III, IV, referentes ao Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado na Escola Superior de Educação João de Deus. Ressalvo que, no ano letivo de 2012/2013, frequentei o Mestrado Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Devido à interrupção deste mestrado, optei por, no ano letivo de 2017/2018, frequentar o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, completando os créditos em falta. Assim, este Relatório aborda o período de estágio que fiz entre 19 de outubro de 2012 e 21 de junho de 2013 (respeitante ao 1.º Ciclo do Ensino Básico) e de 06 de março de 2017 a 09 de fevereiro de 2018 (referente à Educação Pré-Escolar).

Um relatório de estágio pretende abordar as experiências e momentos observados e vivenciados, decorrentes da prática pedagógica realizada nas escolas onde o estudante estagia, fazendo uma reflexão sobre os mesmos, e procurando fundamentar teoricamente, com base em estudos já realizados. Todos os momentos de reflexão que fiz durante este percurso corresponderam aos que foram mais pertinentes para mim, e que considere que contribuíram para o meu aperfeiçoamento e conhecimento, quer como pessoa quer como futura educadora/professora.

A realização do estágio profissional é sem dúvida uma unidade fulcral num curso de formação docente, pois só é possível perceber a dinâmica, a entrega, a dedicação, as limitações e as possibilidades do ensino, se entendermos o meio envolvente dos professores e das crianças/alunos. Como sustentam Quivy e Campenhoudt (1992, p. 97), “os métodos de observação directa constituem os únicos métodos de investigação social que captam os comportamentos no momento em que eles se produzem”. Segundo os mesmos autores “a observação directa é aquela em que o próprio investigador procede directamente à recolha de informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados. Apela directamente ao seu sentido de observação” (p.165). Muitas vezes, temos uma conceção errada de certas práticas e só quando chegamos ao “terreno” é que percebemos como, na realidade, funcionam. Por isso, reforço a importância do estágio desde o 1.º ano de Licenciatura. Inclusive, quando, hoje, olho para trás, consigo ter a noção de como o estágio foi positivo e contribuiu para o meu crescimento profissional e pessoal.

A prática pedagógica constitui assim um elemento importante na nossa formação enquanto futuros educadores/ professores, pois é através da experimentação e discussão de diversas estratégias que podemos verificar o que se

adequa melhor à nossa realidade, como podemos melhorar. Peterson (2003) defende que “a prática pedagógica possibilita ao aluno, futuro professor, ou mesmo ao trabalhador-estudante, *verificar, descobrir, interrogar e aplicar* as teorias adquiridas ao longo da sua formação” (p. 67). E ainda, como sustentam Alarcão e Roldão (2008, p. 46), é na prática pedagógica que estão reunidas as condições para “orientar o processo de ensino/ aprendizagem e o próprio desenvolvimento do formando para que este se desenvolva nas melhores condições e a sua intervenção se verifique de um modo adequado e eficaz na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos”.

Ainda de acordo com Peterson (2003, p. 67), “a prática pedagógica deve ser uma, actividade planificada, sistematizada, faseada e *consciente* que o aluno realiza sob a orientação do professor formador com vista à *aquisição de hábitos, habilidades e competências* conducentes ao exercício docente”. Este autor reforça que a prática pedagógica é “*um meio eficaz que conduz o aluno ao saber, ao saber fazer e ao saber ser do futuro profissional*”. Ela aproxima o aluno da realidade e permite-lhe aprender fazendo”. Todas as estratégias diferentes que pude experienciar e observar, umas melhores que outras, permitiram-me refletir e entender como deveria ou não fazer diferente, no sentido de melhorar. Toda esta dinâmica só é possível se pudermos realizar a prática pedagógica em contexto escolar, com diferentes grupos de crianças e analisando diferentes formas de ensino por parte de diferentes educadores/ professores. Como defende Zeichner (1995, p. 68), falando da importância da prática pedagógica para os alunos em formação inicial, estes “devem ser realizados em estágios que possibilitem uma vivência integral da realidade do contexto onde estagiam, permitindo que o aluno conheça toda a dinâmica escolar e não apenas uma parte dela”.

A oportunidade de estar em contacto, no decorrer destes anos, com crianças (de diferentes contextos escolares), educadores/ professores, pessoal não docente, e com colegas de curso também foi muito enriquecedor, pois é através da partilha de conhecimentos que nos tornamos seres mais completos e conscientes. Complementarmente, a elaboração deste Relatório de Estágio Profissional, ao obrigarme a refletir sobre práticas observadas e experimentadas, contribuiu para a minha formação profissional, pessoal e social.

O presente Relatório encontra-se estruturado da seguinte forma: Introdução, quatro Capítulos e as Reflexões Finais. Por último, apresento as Referências Bibliográficas e alguns Anexos.

Esta Introdução aborda, primeiro, a identificação e respetiva contextualização do local de estágio profissional; após, a calendarização e cronograma de estágio realizado com cada grupo de crianças.

No Capítulo 1, encontram-se seis Relatos de aulas, de alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), observadas ou realizadas por mim, abrangendo todos os anos de escolaridade. Nestes relatos tentei cobrir o máximo de áreas deste ciclo de ensino. Outros quatro Relatos das atividades, de novo, observadas ou realizadas por mim, referem-se à Educação Pré-Escolar. Nestes Relatos, selecionei apenas as aulas e atividades que considere mais pertinentes e sustento-as com fundamentações teóricas.

No Capítulo 2, após uma fundamentação teórica sobre as Planificações, apresento e fundamento oito Planificações. Quatro delas são de disciplinas do 1.º Ciclo do Ensino Básico: uma, que, recorrendo à interdisciplinaridade, abrange a área do Estudo do Meio e Língua Portuguesa, para o 4.º ano; duas, na área da Matemática para o 3.º e 1.º ano; uma, na área de Português o 2.º ano. As restantes quatro planificações são relativas a diferentes áreas e domínios da Educação Pré-escolar, nomeadamente: uma para os 3 anos, no domínio da Matemática; uma para os 4 anos, na área do Conhecimento do Mundo; duas, relativas aos 5 anos, nos domínios da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e no da Matemática.

Posteriormente, será abordado e fundamentado cientificamente o tema relativo aos Dispositivos de Avaliação. Três dos quatro Dispositivos de Avaliação que apresento referem-se ao 1.º CEB (área curricular de Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio) e um refere-se à Educação Pré-Escolar (Domínio da Matemática, da Área da Expressão e Comunicação). As avaliações foram realizadas pelas crianças dos grupos e pelos alunos do 1.º CEB junto de quem estagiei.

No Capítulo 4, será abordado o trabalho de projeto elaborado por mim, “Bom dia, Leitura & Boa noite, Leitura, que poderá ser implementado numa escola, com o objetivo de tornar os alunos de hoje em dia em leitores ativos no futuro.

Por último, nas Reflexões Finais, refiro questões gerais sobre o meu Estágio Profissional e sobre a realização do mesmo, bem como as limitações que ele tem.

Este documento foi redigido segundo o novo Acordo Ortográfico e seguindo as normas APA.



## **1. Estágio profissional: identificação e contextualização**

O meu estágio profissional teve a duração de quatro semestres: dois referentes ao estágio realizado no 1.º CEB, durante o período de 19 de outubro de 2012 a 21 de junho de 2013; outros dois relativos ao estágio realizado em Educação Pré-Escolar, de 06 de março de 2017 a 09 de fevereiro de 2018.

No que se refere ao estágio de 2012/2013, do 1.º CEB, ao longo do estágio, estive em contato com os quatro anos de ensino. O horário de estágio previsto, ao longo dos 2 semestres, era às segundas-feiras, terças-feiras e sextas-feiras, das 9h às 13h. Visto que, no 2º semestre, por impedimentos profissionais, não pude fazer estágio à segunda-feira durante o período da manhã (das 9h às 13h), com a autorização prévia do Diretor da Escola Superior de Educação João de Deus, no referido semestre, para além de cumprir as horas de estágio previstas, fiz a compensação das horas em falta às sextas-feiras durante o período da tarde (das 14h às 17h). Isto permitiu-me assistir a outras atividades e aulas para além das 13h, conduzidas por docentes especialistas.

Em 2017/2018, no estágio de Educação Pré-Escolar, no terceiro semestre, iniciei a prática pedagógica nas valências de 3 e 4 anos de idade, às segundas-feiras das 9h às 13h, e às terças-feiras e sextas-feiras, das 9h às 16h. Por último, no quarto semestre, realizei a prática pedagógica na valência dos 4 e 5 anos de idade, às segundas-feiras, das 9h às 13h e às sextas-feiras das 9h às 16h.

A minha prática pedagógica foi realizada em duas escolas de Lisboa.

A primeira escola onde realizei o estágio profissional, referente ao 1.º CEB, possui as seguintes valências: Creche, Pré-Escolar e 1.º CEB. A escola funciona numa vivenda de dois pisos. No piso 0, encontramos as salas da Creche, do Pré-Escolar e duas salas destinadas a duas turmas do 1.º ano. Ainda neste piso, situa-se o gabinete da Direção, o refeitório, a sala de professores, e três casas de banho (uma para alunos e duas para pessoal docente e não docente). No piso 1, estão as salas das demais turmas do 1.º CEB, a Biblioteca, a sala de informática, uma sala de apoio, o ginásio e duas casas de banho para alunos. O acesso ao piso 1 pode ser feito através das escadas exteriores ou interiores. O espaço exterior tem uma parte coberta, com piso de borracha, e outra parte descoberta com uma estrutura de baloiços. Ainda neste espaço exterior, existem dois bebedouros de água, usados pelas crianças. A escola tem uma decoração adequada e um acolhimento confortável.

A escola onde realizei o estágio do Pré-Escolar tem dois edifícios. Um deles tem dois pisos. No piso 0, situa-se o salão, que serve para duas funções: o salão está dividido para dois grupos de crianças de 4 anos; na hora de almoço, serve de refeitório. Neste piso, há também uma outra sala dividida em duas (para dois grupos de crianças de 3 anos) e três salas (duas destinada ao grupo de crianças de 5 anos e outra para a turma de 1.º ano do CEB). Encontram-se ainda as casas de banho, o refeitório, o gabinete da Direção e uma Biblioteca. No piso superior encontra-se o ginásio, uma casa de banho e duas salas de apoio ao estudo/informática. No segundo edifício, encontram-se sete salas, onde funcionam sete turmas: uma do 1.º, duas do 2.º, duas do 3.º e duas do 4.º ano do 1.º CEB. No exterior, a escola possui duas áreas de jardim distintas: uma para o Pré-Escolar e outra para o 1.º CEB.

Em ambas as escolas, para além dos Educadores/ Professores titulares de cada grupo ou turma, há docentes especialistas das áreas curriculares de Música, Educação Física, Inglês que trabalham com as crianças/ alunos estas áreas específicas. No 1.º CEB, existe ainda Expressão Plástica e o Clube de Ciências. Embora este Clube funcione no âmbito do Estudo do Meio, é conduzido por um docente que não o professor titular. Em virtude de, como atrás referi, o meu horário ter sido alargado ao período da tarde, tive oportunidade de assistir a atividades e aulas destas áreas, sendo que escolhi para os meus Relatos três delas (Música, Clube de Ciências e Inglês).

Há rotinas diárias que são comuns às duas escolas: a roda, pela manhã, na qual as crianças cantam com os seus Educadores, Professores e Estagiárias; higiene diária, refeições; recreio. A importância das rotinas nas crianças é fundamental, porque cria um hábito e uma consciencialização de que é necessário regras tornando as crianças mais responsáveis e autónomas. Como refere Cordeiro (2008, p. 373), as rotinas são momentos em que “a aprendizagem de novas canções (partilhando algumas entre elas) permite às crianças estimular a memorização, adquirir mais vocabulário, desenvolver a motricidade grossa, interiorizar regras, expressar sentido rítmico, explorar o corpo e complementar a noção de espaço e de tempo”. Quanto à higiene da criança e no que diz respeito às refeições, este mesmo autor chama a atenção, por um lado, para que a criança sente “o gosto em ser crescido e a responsabilidade de cuidar do seu próprio corpo”, por outro, para que os momentos das refeições conseguem “criar uma maior autonomia (estimulada pelos outros e por um sentido correcto da competição, o que faz comerem tudo pelo seu punho)”.

## 2. Calendarização e cronograma de estágio

Os cronogramas apresentados identificam todos os momentos de estágio profissional realizados ao longo do Mestrado. O estágio abrangeu as duas valências do ensino: 1.º CEB, nos dois semestres de 2012/2013 e nos quatro níveis de ensino (1.º ao 4.º ano); Educação Pré-Escolar, nos dois semestres de 2017/2018 e nos três níveis etários (3, 4 e 5 anos).

Quadro 1 – Cronograma de Estágio Profissional do 1.º CEB – 1.º e 2.º Semestre 2012/2013

		Estágio Profissional III																Estágio Profissional IV																									
		Outubro 2012					Novembro					Dezembro						Janeiro 2013					Fevereiro				Março				Abril				Maio				Junho				
Semanas		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4		
Atividades																																											
Aulas observadas de colegas de estágio																																											
Aulas programadas (do grupo de estágio)																																											
Outras aulas observadas																																											
Elaboração do Relatório de Estágio																																											
Pesquisa bibliográfica																																											

Quadro 2 – Cronograma de Estágio Profissional em Educação Pré-Escolar

- 1º Semestre 2017/2018

		Estágio Profissional II																								
		Março 2017				Abril				Maio				Junho				Julho				Agosto				
Semanas		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	5
Atividades																										
Aulas observadas de colegas de estágio																										
Aulas programadas (do grupo de estágio)																										
Elaboração do Relatório de Estágio																										
Pesquisa bibliográfica																										

Quadro 3 – Cronograma de Estágio Profissional em Educação Pré-Escolar

- 2º Semestre 2017/2018

		Estágio Profissional I																								
		Setembro				Outubro				Novembro				Dezembro				Janeiro 2018					Fevereiro			
Semanas		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	5	1	2	3	4
Atividades																										
Aulas observadas de colegas de estágio																										
Aulas programadas (do grupo de estágio)																										
Estágio intensivo																										
Elaboração do Relatório de Estágio																										
Pesquisa bibliográfica																										

## **Capítulo 1**

### **Relatos Diários**

Este capítulo pretende resumir os momentos observados que achei mais pertinentes no decorrer de todo o percurso de estágio profissional ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB.

Os relatos de atividades/ aulas observadas, conduzidas por mim ou por colegas de Estágio encontram-se devidamente fundamentados e referem-se às duas escolas de Lisboa, anteriormente contextualizadas.

Estes relatos têm como objetivo perceber as estratégias utilizadas e as diferentes metodologias usadas no contexto escolar. E, a partir destas, conseguir perceber qual/ quais aquela(s) que tenho que alterar/ manter para uma crescente e duradoura aprendizagem.

## **1.1 Relatos de Estágio**

### **1.1.1 Relato 1**

No primeiro dia de estágio no **4.º ano**, o professor começou por apresentar o grupo de estágio aos alunos da turma e estes apresentaram-se ao grupo de estágio, revelando alguma timidez. Pela primeira vez, tive a oportunidade de observar aulas de um docente do género masculino.

Na área de Iniciação à Matemática, com o apoio do material estruturado Geoplano, o professor trabalhou a noção de espaço, lateralidade e simetria, através da construção de várias figuras geométricas. Os alunos construíram as figuras geométricas com um determinado número de espaços, dados pelo professor. Após terem concluído, arrumaram o material. Antes ainda de irem para o recreio, o professor criou um desafio para os alunos. Escreveu no quadro cinco números (até à ordem dos milhões) e através de pistas, que ia dizendo oralmente, os alunos tinham que descobrir qual era o número correto que o professor tinha pensado, com o objetivo de treinar o cálculo mental.

Depois do recreio, deu-se início à área de Português. O professor, após escrever no quadro o sumário do dia, acrescentou dois provérbios (“Quem semeia ventos colhe tempestades”, “Quem te avisa teu amigo é”) que tinham a ver com comportamentos gerais em sociedade e foi depois discutido com os alunos.

Em seguida, foi realizada a leitura modelo pelo professor de um excerto de *A Noite de Natal*, de Sophia Mello Breyner Anderson, incluído no manual escolar. Depois, foi a vez de os alunos fazerem, individualmente e conforme solicitação do professor, a leitura oral do texto. Foram feitas pelo professor perguntas de interpretação: algumas eram de resposta direta (por exemplo, “Onde é que a menina e o rapaz se encontraram pela primeira vez?”); outras, eram do tipo de pergunta aberta (como “O que é para ti o Natal?”), o que foi interessante por colocar os alunos a questionarem-se. Foi feita a exploração gramatical do mesmo texto, sobre classes de palavras e funções sintáticas. Pelos comentários feitos pelos alunos, foi notório que esta parte foi a menos apreciada.

Da parte da tarde, tive oportunidade de assistir ao Clube de Ciências. A professora entregou uma proposta de atividade com os passos que faziam parte da construção de um guião, para os alunos perceberem como teriam que realizar um protocolo experimental. Verifiquei que os alunos tiveram dificuldade em enumerar o que faziam (e a sua importância) em cada uma das etapas. Após esta tarefa estar devidamente orientada e concluída, os alunos realizaram uma atividade experimental sobre o tema “Os Sismos”. Antes ainda de passarem à parte prática da atividade (o simulacro de um sismo em sala de aula), a professora explicou o que eram os sismos e, após, mostrou um vídeo. Os alunos iam debatendo o que estava a ocorrer.

### **Inferências**

Durante a apresentação, foi curioso perceber que, apesar de já ser habitual para estas crianças terem estagiárias/os na sua sala, ficam tímidos quando se apresentam.

Penso que foi muito pertinente a utilização do material estruturado Geoplano, pois permite às crianças desenvolver noções lógicas de compreensão e de desenvolvimento da motricidade fina, de forma a aplicá-las na área da matemática. De acordo com Caldeira (2009, p. 409), é fundamental que “o professor desenvolva aulas com lógica e sequências tendo em consideração os programas”; se assim for, os alunos “tomam conhecimento do material através da sua manipulação e exploração e descobrem a utilidade dos pregos, manipulando os elásticos”.

Foi igualmente importante a leitura do texto, de modo a criar o gosto pela leitura nos alunos. De acordo com Bastos (1999), este treino de leitura

Não só possibilita um grau de autonomia e de liberdade pessoal ao indivíduo, como pode actuar ao nível de uma maior capacidade para exercer a cidadania

e participar activamente na sociedade, podendo mesmo, favorecer este crescimento e amadurecimento, simultaneamente individual e social, desde a infância, no qual o livro e a leitura são instrumentos fundamentais. (p. 279)

Realço também a importância do ensino da gramática, pois é um conteúdo essencial para a aprendizagem da língua materna junto de alunos nesta idade. Como relatei, os alunos não apreciaram este exercício. Como referem Reis e Adragão (1992, p. 63), “o ensino da gramática é considerado por muitos professores como o essencial da disciplina de língua [...]. Se bem que [...] para os alunos a gramática [seja] frequente objeto de terror”. No entanto, e apesar de ser um conteúdo que geralmente os alunos não gostam, como foi dado de forma clara e não ocupou muito tempo, os alunos não se desmotivaram.

O professor teve uma dinâmica que eu apreciei bastante, quando escreveu os provérbios, debatendo com os alunos o significado do mesmo, pondo os alunos a questionarem-se sobre si, sobre os outros e sobre as suas atitudes (nos dias de estágio seguintes, vim a verificar que o professor utilizava habitualmente esta estratégia). No fundo, estava a explorar uma das componentes do currículo do 1.º CEB – a Área Não Disciplinar de Educação para a Cidadania, que, neste ano de 2012, de acordo com o Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, tinha como intuito ser desenvolvida “em articulação entre si e com as áreas disciplinares”. Penso que é de extrema importância que o professor seja capaz de passar mensagens éticas aos alunos.

No período da tarde, foi muito importante para mim assistir ao Clube de Ciências, conduzido por outra docente, pois permitiu-me ver outra dinâmica de ensino para abordar o Estudo do Meio. Nesta atividade, primeiro, os alunos tiveram que aprender a elaborar corretamente um protocolo experimental. Apesar de estes alunos já terem contacto com o Clube de Ciências desde o 2.º ano do CEB, percebi que muitos apresentaram dificuldade na execução do mesmo; porém, ao mesmo tempo, pareciam motivados por serem os responsáveis na elaboração de um protocolo experimental. Como referido no *Programa de Estudo do Meio do 1.º CEB* (Ministério da Educação, 2004, p. 101), “cabe à escola valorizar, reforçar, ampliar e iniciar a sistematização dessas experiências e saberes, de modo a permitir, aos alunos, a realização de aprendizagens posteriores mais complexas”. Na minha opinião, esta atividade permitiu que os alunos percebessem a dificuldade que é fazer um protocolo para realizar uma experiência.

A atividade experimental que depois realizaram, sobre “Os Sismos”, permitiu aos alunos, ao poderem participar nas atividades, que o tema fizesse mais sentido e



lhes desse mais motivação na aprendizagem. Como reforçado no *Programa de Estudo do Meio do 1.º CEB* (Ministério da Educação, 2004), “o meio local, espaço vivido, deverá ser o objecto privilegiado de uma primeira aprendizagem metódica e sistemática da criança já que, nestas idades, o pensamento está voltado para a aprendizagem concreta” (p. 101). E, ainda, como reforça o referido Programa, é da responsabilidade do professor,

a orientação de todo este processo, constituindo, também, ele próprio, mais uma fonte de informação em conjunto com os outros recursos da comunidade, os livros, os meios de comunicação social e toda uma série de materiais e documentação indispensáveis na sala. Os alunos serão ajudados a aprender a organizar a informação e a estruturá-la de forma que ela se constitua em conhecimento, facilitando o professor, de seguida, a sua comunicação e partilha. (p. 102)

Também não poderia deixar de referir a importância de, nesta sala do 4.º ano, haver um professor titular do género masculino. Optei por mencionar este aspeto, uma vez que era notória a diferença de comportamento, respeito e atitudes dos alunos para com ele e para com os restantes docentes – todos do género feminino. É certo que, nesta profissão, é mais comum haver professoras a desempenharem o papel docente. Penso que esta situação é cultural, e a sociedade tem visto a profissão docente mais ligada às mulheres. Como refere Cortez (2015), “as mulheres assumem uma identidade socialmente reconhecida nestes contextos laborais, constituem uma força de trabalho maioritária [...] em que cuidar dos mais novos é considerada como uma competência social e culturalmente feminina” (p. 18). E a mesma autora reforça a propósito da profissão de educador de infância: “é o caso da ‘profissão docente’ exercida por educadoras de infância, pois são as mulheres que cuidam das crianças (‘fazem’), porque são mais sensíveis, emocionais e carinhosas (‘são’)” (p. 35).

Como vim a confirmar ao longo do período de estágio, a cooperação entre todos os alunos desta turma e o professor era mais dinâmica e coesa do que com as outras professoras. Inclusive, quando, mais tarde, questionei alguns dos alunos sobre terem um professor, a resposta imediata que me deram era que ‘adoravam’. Como refere Williams (citado em Cortez, 2015), “a entidade de género masculino é preservada, na medida em que os homens são tratados com maior respeito, são encorajados a prosseguir na carreira e/ou são promovidos a outras funções, legitimando o poder que os beneficia” (p. 31).

Na minha opinião, não faz sentido a profissão docente ser apenas destinada às mulheres, uma vez que atualmente a sociedade está em mudança e até mesmo as próprias famílias já não são como eram. Como afirma Segalen (citado em Cortez

2015, p. 58), “a função educativa familiar desmultiplicou-se, diversificou-se e tornou-se mais complexas nos últimos vinte anos”.

### **1.1.2 Relato 2**

A professora titular do **3.º ano** iniciou as aulas com a correção dos trabalhos de casa, chamando os alunos à sua mesa. Quando notou uma situação de erro comum a vários alunos, a professora corrigiu o exercício no quadro, para que todos pudessem tomar consciência do erro.

Feita aquela correção, e a fim de preparar a visita de estudo que iríamos fazer nesta manhã, a professora abordou brevemente o que era o jornal *Diário de Notícias*, quem lá trabalhava e o que faziam, para que os alunos estivessem preparados para o que iriam encontrar. Teve o cuidado de indicar as regras de segurança a ter na visita. Foi visível a euforia e, ao mesmo tempo, o entusiasmo dos alunos sobre o que iam ver e fazer nesse local. Ainda antes da visita, os alunos fizeram um ditado ortográfico do texto “O Pastorinho”, de Luísa Ducla Soares, incluído no manual escolar, e fizeram a análise sintática de uma frase.

No decorrer da visita, os alunos puderam ver e manipular os diversos materiais disponíveis que havia no local, tiveram oportunidade de ter uma visita guiada com a devida explicação de como se processavam os conteúdos do jornal. Os alunos demonstraram grande atenção ao que foi dito e questionaram bastante a guia. Por fim, puderam ser eles próprios os protagonistas da elaboração de uma notícia para o jornal. De regresso à escola achei muito pertinente a professora ter solicitado aos alunos um resumo oral do que fizeram.

No período da tarde, foram realizados os ensaios de canto para a Festa de Natal da escola. Saliento, a dedicação e carinho manifestado por parte do professor de música, que sempre estava com um sorriso pronto para os seus alunos mesmo quando as coisas não corriam por vezes da melhor forma e que os encorajava a esforçarem-se. Esta atividade terminou com os alunos, o professor e a estagiária a cantarem o Hino de Portugal.

### **Inferências**

Foi interessante ver o cuidado da professora na correção dos trabalhos de casa. Tentava chegar aos alunos, individualmente, de modo interessado e, ao verificar erros comuns, corrigia-os coletivamente para a turma, de forma assertiva. Como nos

diz Estanqueiro (2010), “os professores competentes respeitam a diferença de aptidões dos alunos, diversificando as metodologias de ensino, os recursos utilizando e os instrumentos de avaliação de aprendizagens” e, como reforça este autor, “os bons professores esforçam-se por conhecer e valorizar as capacidades, os saberes, os interesses, o estilo e o ritmo de aprendizagem dos seus alunos.” (p. 12-13)

Como refere Almeida (1998, p. 25), as visitas de estudo são:

entendidas como qualquer deslocação efectuada pelos alunos fora do recinto escolar com objectivos educacionais, e inseridas no conjunto de actividades práticas possíveis de realizar, podem revelar-se uma importante actividade, facilitadora da compreensão dos conhecimentos científicos e do desenvolvimento de competências cognitivas e socioafectivas dos alunos.

A oportunidade que tive de acompanhar a turma à visita de estudo às instalações do Diário de Notícias, em Lisboa, permitiu-me verificar como a professora preparou os alunos, como estes se sentiram envolvidos. Mouro (citado em Almeida, 1998, p.50) diz-nos que “a perspectiva de um dia diferente fora da escola motiva e excita os alunos a tal ponto que a sua adesão é total. Será sempre um dia diferente que jamais sairá da memória dos participantes”. Durante a visita, a actividade prática que os alunos fizeram foi muito apreciada por eles, pois sentiram-se os próprios redatores da notícia elaborada e assumiram a responsabilidade na tarefa. Assim, confirmamos que, como reforça Hodson (citado em Almeida, 1998, p. 66), as visitas de estudo permitem “qualquer estratégia de aprendizagem que exija num aluno uma atitude activa em vez de passiva, levando a aprender melhor com a experiência directa, pode ser designada por actividade prática”. Quanto ao resumo que a professora lhes solicitou, permitiu aos alunos relembra, sintetizar e produzir um discurso oral organizado e correto, de acordo com as actividades realizadas.

Não podia deixar de referir como a Festa de Natal é um momento tão especial para os alunos. De forma lúdica, preparam-se para mostrar aos familiares as suas aptidões e partilham com o professor a vontade de tudo correr bem. Porém, se a preparação da festa de Natal é um momento muito apreciado pelos alunos, porque permite a sua descontração no final de um período letivo, por outro lado, torna-se muito exigente, uma vez que esta festa constitui um momento importante também para os professores, que acabam por exigir dos alunos uma concentração acrescida, para mostrarem um pouco o que se trabalha.

Em relação ao ensaio realizado para a referida Festa, saliento que, como referido no *Programa de Expressão e Educação do 1.º CEB* (Ministério da Educação, 2004), a prática do canto

É uma actividade de síntese na qual se vivem momentos de profunda riqueza e bem-estar, sendo a voz o instrumento primeiro que as crianças vão explorando. [...] A experimentação e domínio progressivo das possibilidades do corpo e da voz deverão ser feitos através de actividades lúdicas, proporcionando o enriquecimento das vivências sonoro-musicais das crianças. (p. 67)

No que diz respeito ao trabalho de voz, lemos no mesmo Programa, que, para as crianças destas idades, ela é um

instrumento primordial, [...], um modo natural de se expressar e comunicar, marcado pela vivência familiar e pela cultura. [...] As situações musicais vivenciadas pela criança na escola são a melhor forma de proporcionar o desenvolvimento dos aspectos essenciais da voz, a par com o seu desenvolvimento global. (p. 68)

### 1.1.3 Relato 3

Neste dia, os pais dos alunos do **2.º ano** estiveram presentes na sala durante o período da manhã. A professora titular preparou de forma muito cuidada e apelativa as actividades a apresentar. Começou por cumprimentar, de forma simpática, os pais e os alunos, explicando as regras de sala de aula. Iniciou as actividades na área do Português, com a leitura do texto “A história do queijo flamengo”, de António Torrado – texto que adaptou. Após uma leitura modelo, bastante dinâmica quer pelo tom de voz quer pela entoação, solicitou ao alguns alunos que fizessem a leitura em voz alta. Antes de os alunos passarem para outra área curricular, foi feita a interpretação do texto e respetiva análise gramatical pelos pais, através de um jogo com perguntas, que eram formuladas pelos alunos. Estas perguntas estavam escritas em cartões, em forma de queijo, colados no quadro. Os alunos iam ao quadro retirar um cartão à sua escolha, liam as perguntas e os pais tinham que responder. Foi visível a alegria deles.

Num segundo momento, relativo à área da Matemática, a professora explorou o tema das frações com apoio a um material didático, não estruturado, muito apelativo. Cada aluno tinha um cartão no qual estava um material destacável representando uma *pizza* (v. figura 1); a professora tinha um modelo idêntico ao dos alunos mas em formato maior (v. figura 2). A professora trabalhou e exemplificou os conceitos principais das frações, alguns dos alunos, chamados ao quadro, realizaram as representações das frações. Após, a professora realizou situações problemáticas, tais como: “Se comermos duas fatias da piza, Quantas fatias sobram?”; “Se o pai comer duas fatias da piza, e tu comeres uma fatia, quantas fatias de piza comeram os dois em conjunto? E quantas sobraram para a mãe?”. Os alunos demonstraram dominar os conceitos e revelaram uma atitude muito positiva com a presença dos pais.



*Figura 1 – Frações alunos 2.º ano*



*Figura 2 – Frações modelo*

### **Inferências**

É sabida a importância que os pais têm como principais intervenientes no que diz respeito à educação dos seus filhos. Como refere Estanqueiro (2009), “os pais são os primeiros responsáveis pela educação dos filhos. Quem quer educar, tem de estar presente” (p. 112). Nesta manhã, foi gratificante verificar como a instituição Escola fica mais completa se existir uma presença ativa dos pais na educação. Como diz um conhecido provérbio africano, “Para educar uma criança, é necessário o esforço de toda uma aldeia” e, como reforça Estanqueiro (2009, p. 116), “é uma boa prática convidar os pais para assistir a iniciativas culturais e recreativas da escola, particularmente quando envolvem a turma dos filhos”.

Realço a importância da participação dos pais nas atividades, interagindo com os filhos e estando interessados no modo como eles aprendem. É motivo de orgulho para ambos, pois torna-se mais motivante a aprendizagem, e no que se refere ao professor, fica reforçada o seu papel na educação. Como sustenta Reis (2008),

Quanto melhor for a parceria entre ambos, mais positivos e significativos serão os resultados na formação. A participação dos pais na educação dos filhos deve ser constante e consciente. Vida familiar e vida escolar são simultâneas e complementares. É importante que pais, professores, filhos/alunos partilhem experiências, entendam e trabalhem as questões próprias do seu dia a dia, de forma a compreendermos as variáveis de cada situação, sem cairmos na tentação de dizer que uns são mais culpados e outros mais inocentes (p. 28).

Apreciei a cuidada receção que a professora titular fez aos pais, a planificação cuidada das atividades. Estanqueiro (2010, p. 32) refere que, “dando o seu melhor ao ensino, o professor dignifica o seu trabalho e influencia positivamente a motivação dos alunos. Desse modo, alimenta a sua própria motivação”.

No que concerne à leitura realizada pela professora, foi feita com bom ritmo, boa postura corporal e verbal. Estanqueiro (2010) afirma que “o prazer de ensinar revela-se em certos sinais de comunicação: postura descontraída, tom de voz firme, ritmo de fala animado, gestos vivos, contacto visual com os alunos, brilho nos olhos e bom humor.” (p. 32). Foi visível o entusiasmo com que alguns dos alunos liam para os pais. Liam de forma clara, mostrando que dominavam pontuação, entoação e ritmo. A estratégia que a professora titular utilizou para interpretar o texto e fazer a respetiva análise gramatical, foi muito original e motivadora quer para os alunos como para os pais. Como refere Roldão (2009), o conceito de estratégia é “competência profissional própria do professor, que aqui lhe atribuímos, em favor da sua assimilação à realização sequencial de um conjunto de actividades.” (p. 29). E a mesma autora reforça ainda que uma estratégia,

justifica-se sempre, no plano da *concepção*, pela resposta às questões: como vou organizar a acção e *porquê*, tendo em conta o para *quê* e *para quem*? A um segundo nível, *instrumental*, operacionaliza-se respondendo à questão – *Com que meios, actividades, tarefas, em que ordem e porquê?* (p. 29)

No domínio da Matemática, para a exploração das frações, a professora optou por uma atividade interessante. Usando um material didático não estruturado, conseguiu explorar as frações. Botas e Moreira (2013) referem que “uma das formas de promover diferentes experiências de aprendizagem matemática enriquecedoras é através do uso de materiais didáticos” (p. 254). A utilização de materiais não significa que haja obrigatoriamente aprendizagem; no entanto, a utilização deste material, com o qual os alunos puderam executar as atividades no concreto, foi impulsionadora da aprendizagem, porque permitiu que os alunos percebessem este conteúdo (complexo de abordar) de um modo mais acessível. Rousseau (citado em Almeida, 1998), defendia que, quando a aprendizagem é

centrada no aluno, com a promoção da curiosidade natural, o fomentar do questionamento e dos diálogos reflexivos, o lidar com os problemas e a descoberta de soluções este é sem sombra de dúvida, um dos princípios fundamentais de qualquer boa educação. (p. 82).

#### **1.1.4 Relato 4**

Nesta manhã de aulas no **1.º ano**, a professora iniciou o dia chamando a atenção para o comportamento dos alunos.

Iniciou as atividades com a leitura de um texto de *História de uma Nuvem*, de António Torrado, inserido no manual escolar. A professora fez a leitura modelo e, de

seguida, solicitou a participação de alguns alunos para a leitura em voz alta. Foi perceptível a dificuldade de algumas crianças em ler fluidamente e sem erros de leitura. Durante a leitura a professora foi corrigindo os erros. Algumas vezes, recorreu às regras da *Cartilha Maternal* João de Deus, para ajudar o aluno a ter consciência do seu erro. Posteriormente, fez a leitura de uma frase do texto oralmente (“A nuvem do rei foi embora”) e solicitou a um aluno para a escrever no quadro. O que ficou escrito por este aluno foi: (“A nuvem do rrei foi enbora”). A professora pediu a outro aluno que fosse corrigir os erros que encontrava na frase.

Após o intervalo, na disciplina de Matemática, a professora começou por distribuir um material não estruturado Palhinhas, para trabalhar a quantidade 7. Todas as crianças tinham um copo de palhinhas de cor, que foram colocando em cima das suas mesas, consoante as indicações da professora. A professora começou por pedir aos alunos para retirarem as seguintes quantidades de palhinhas:  $3 + 2 + 2$ , e após representação dos alunos das quantidades solicitadas, perguntou quantas palhinhas tinham retirado no total. Fez ainda outros exercícios, semelhantes ao anterior, para chegar sempre à mesma quantidade. Depois, a professora escreveu no quadro o algarismo 7 e, oralmente, através de cálculo mental, solicitou aos alunos formas de obter esta quantidade, apelando às cores das peças do material estruturado Cuisenaire ( $3+4=7$ , então a peça verde clara que vale 3 unidades mais a peça rosa que vale 4 unidades é igual a peça preta, que perfaz a quantidade de 7 unidades). Todo este raciocínio, segundo me informou a professora, tinha como intuito a aprendizagem da tabuada do sete, a ser feita no dia seguinte.

### **Inferências**

As chamadas de atenção pelo comportamento desta turma foi recorrente ao longo do estágio em que estive com esta turma. Na minha opinião, a professora não só não era assertiva na forma como chamava a atenção dos alunos, como o fazia tantas vezes que isso não surtia efeito nos alunos e criava desgaste. Como refere Estanqueiro (2010), “O modo como [os professores] exercem a sua autoridade influencia o comportamento dos alunos.” (p. 61).

Na disciplina de Português, quanto a mim, a professora deveria recorrer a outras estratégias de leitura. Neste dia e noutros que tive oportunidade de observar, começava a leitura do texto sem ler o título nem dizer quem era o autor da história. Após a leitura partia logo para as perguntas de interpretação, a maioria das quais eram perguntas diretas, o que não fomentava a participação ativa dos alunos. Como

refere Estanqueiro (2010, p. 45), “as boas perguntas, capazes de facilitar o diálogo e desenvolver a criatividade na aula, são claras, abertas, positivas e desafiantes” e, ainda como defende Sanches (2001, p. 20), “exigir que a escola seja um lugar *apetecível* é uma tarefa de cada um e de todos nós.” No entanto, e como estes alunos ainda se encontram num processo de aprendizagem das regras da língua materna, achei muito interessante quando a professora solicitou que um aluno fosse corrigir os erros do outro, colocando o aluno no papel de professor. Como referem Sim-Sim, Silva e Nunes (2008, p. 11), “adquirir e desenvolver a linguagem implica muito mais do que aprender palavras novas, ser capaz de produzir todos os sons da língua”.

Na abordagem da Matemática, na minha opinião bem conseguida, a professora trabalhou a quantidade 7 através da contagem com palhinhas. Durante a atividade, foi visível um aumento da participação dos alunos com o referido material. As perguntas que foram colocadas para identificar e reconhecer a quantidade 7 eram com o intuito de realizar cálculo mental, apelando a situações do dia-a-dia das crianças. Como refere Peterson (2003, p. 78), “competem ao professor criar condições que incitem e motivem as crianças, cada uma com a sua experiência pessoal, a aprendizagem activa”. A professora recorreu à memória dos alunos para identificarem e fazerem corresponder as quantidades representadas às cores das peças do material estruturado Cuisenaire. Como refere Canals (citada em Caldeira, 2009, p. 331), se o professor/educador souber aplicar

a experimentação de forma adequada a cada idade e, a partir daí, fomentar o diálogo e a interacção necessários, o material, longe de ser um obstáculo que nos faz perder tempo e dificulta o salto para a abstracção, facilitará esse processo, porque fomentará a descoberta e tornará possível uma aprendizagem sólida e significativa.

### 1.1.5 Relato 5

Este dia de estágio na sala dos **3 anos** marcou o meu regresso ao Mestrado após uma paragem involuntária. A educadora das crianças, antes de iniciar as atividades planeadas, teve o cuidado de me apresentar ao grupo. Colocou-me à vontade para dinamizar atividades sempre que quisesse de forma a estabelecer uma relação de maior proximidade com as crianças.

A educadora começou por abordar, no domínio da Matemática, o tema Teoria de conjuntos com o material estruturado Blocos Lógicos (v. figura 3). Distribuiu o material pelas crianças solicitando a sua colaboração e fez perguntas acerca das regras de utilização do mesmo.





*Figura 3 – Teoria de conjuntos*

Pôs questões para que cada criança conseguisse retirar a peça correspondente ao que estava a ser solicitado, para depois começar a realizar o pretendido. Explicou ainda, de uma forma simples, a noção da linha fronteira e nome do conjunto, recorrendo a exemplos de que as crianças têm conhecimento. Concluída a explicação, solicitou às crianças que representassem apenas as peças que tinham determinados atributos (escolhidos pela educadora) nos seus conjuntos. Nesta atividade, foi recorrendo a noções do quotidiano das crianças, por exemplo, “A peça que colocaste dentro do conjunto foi um quadrado, pequeno, vermelho e grosso. Conheces algum objeto que tenha pelo menos um desses atributos?”. Após solicitar esta representação, a educadora circulava pela sala e corrigia cada criança que não tinha conseguido realizar corretamente o solicitado. Depois desta verificação/correção, solicitou às crianças que identificassem e representassem, com algarismos, as quantidades que continham os conjuntos.

Nesta sala estão dois grupos de crianças de 3 anos (v. figura 4); a divisão dos espaços é feita por um armário. Assim, quer por parte da educadora quer por parte das crianças exige-se uma atenção redobrada e uma capacidade de abstração do que se passa do outro lado, o que, por vezes, é muito exigente e difícil de se conseguir.



*Figura 4 – Sala dos 3 anos*

De tarde, após a sesta das crianças, a educadora realizou atividades práticas. Começou por dizer uma lengalenga e, depois de a ouvirem, as crianças repetiram-na várias vezes de formas diferentes (tristes, contentes e zangados).

Era uma vez  
Um gato maltês  
Tocava piano  
Falava francês  
A dona da casa  
Chamava-se Inês  
O número da porta era o 33!

Após, a educadora solicitou às crianças que dissessem uma nova frase sobre a lengalenga (“Era uma vez/ Um gato malhado”). Por fim, realizaram uma proposta de atividade (v. figura 5) que tinha como objetivo construir, com papéis coloridos, um caminho possível para levar o gato maltês à casa da Inês.



*Figura 5 – Construção do caminho*

Concluída esta atividade, a educadora colocou as crianças em roda, estiveram a cantar músicas infantis e dançaram fazendo gestos com o corpo. Foi um momento muito animado e carinhoso entre crianças e educadora.

### **Inferências**

Como referi, este dia marcou o meu regresso à Escola, para conclusão de Mestrado. Foi, novamente, uma explosão de emoções. Por um lado, pela responsabilidade desta minha decisão e, por outro, por regressar e poder aprender/partilhar com as crianças o que tanto desejei. Como refere Camus (citado em Sharma, 2012, p. 25) “a verdadeira generosidade para com o futuro consiste em entregar tudo ao presente.”

Neste dia, no domínio da Matemática, foi visível que já existia um trabalho com o referido material realizado com as crianças, ao longo do período. Verifiquei o desenvolvimento da maioria das crianças do grupo, as quais conseguiam responder às solicitações da educadora. Como refere Caldeira (2009, p. 31), “as crianças beneficiam quando há manipulação de materiais desde muito cedo; os materiais funcionam como mediadores, levando as crianças a construir mentalmente as representações abstratas dos conceitos que as concretizam [...] permitem desenvolver o raciocínio matemático”. Abordar os materiais desde cedo é um fator importante, porque a criança, quando é incentivada a manipular, observar e experimentar os materiais, vai tomando consciência da sua utilização, associam experiências, tornando a aprendizagem cada vez mais sólida e duradoura. Como referem Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), “o desenvolvimento das noções matemáticas inicia-se desde muito precocemente e, na educação pré-escolar, é necessário dar continuidade a estas aprendizagens e apoiar a criança no seu desejo de aprender.” E, insistem ainda estas autoras, “as aprendizagens das crianças [...] requerem uma experiência [...] ligada aos seus interesses e vida do dia a dia, quando brincam e exploram o seu mundo quotidiano” (p. 74).

A circunstância de este grupo de crianças partilhar um espaço comum obriga as educadoras a um bom uso da voz, a uma mais cuidada adequação das atividades, no sentido de captarem a atenção e a concentração das crianças, de modo a que não se distraiam. Como refere Estanqueiro (2010, p. 34), uma exposição eficaz implica, entre outros aspetos, “clareza de linguagem [...]. É preciso saber o que se diz e como se diz”.

No período da tarde, gostei da forma como a educadora dinamizou as atividades. A reprodução da lengalenga feita pelas crianças, apelando às suas emoções e, depois, a dinamização desta lengalenga através da construção de novas frases permitiram o enriquecimento do vocabulário das crianças, o desenvolvimento da oralidade. Como referem Sim-Sim *et al.* (2008), “o ser humano é, por natureza, um comunicador, pelo que comunicar constitui uma experiência central no desenvolvimento da criança” (p. 29). As mesmas autoras afirmam ainda que a intervenção diária com o educador é,

uma fonte inesgotável de estímulos para a criança. É muito importante que o educador tenha consciência de que é um modelo, de que há muitas palavras que são ouvidas pela primeira vez ditas pelo educador, que há regras de estrutura e uso da língua que são sedimentadas na sala de jardim – de – infância. (p. 27)

Por fim, apreciei o facto de a educadora manter o grupo de crianças motivadas, criando momentos de prazer tais como: cantar, dançar, fazer jogos de roda. Como refere Peterson (2003, p. 81), a motivação “consiste em criar situações que levem os alunos a querer aprender, a estimular a curiosidade, a sentirem a necessidade de aprender”. Esta forma de estar com as crianças foi visível durante o tempo que passei com este grupo.

### **1.1.6 Relato 6**

Este dia foi de atividades programadas (de 30 minutos) para cada um das estagiárias na sala dos **4 anos**.

Pelas 9h15m, a minha colega de estágio “J”, iniciou a atividade no âmbito do Conhecimento do Mundo. Com as crianças sentadas no salão em semicírculo, leu-lhes *O menino que não gostava de sopa*, de Cidália Fernandes, dando o mote para abordar a Roda dos Alimentos, mais especificamente, os vegetais. Tinha feito cópia aumentada, em A3, do livro. Complementou com uma atividade prática: agrupar os alimentos saudáveis e os não saudáveis. Para fazer a passagem para a minha vez, cantou uma canção sobre os alimentos.

A minha atividade teve início às 10h 50m, no domínio da Matemática. Comecei por cantar a mesma canção enquanto as crianças se sentavam nos respetivos lugares. Abordei a Teoria de conjuntos. Comecei por pedir às crianças que olhassem para o placar que tinha uma das imagens da história lida pela minha colega, imagem que serviu de elo de ligação para passar à minha atividade. Solicitei às crianças a exploração da imagem apresentada. De seguida, propus-lhes que fizessem a contagem dos alimentos que estavam presentes na referida imagem. Previamente, tinha posto em cima das mesas: uma linha fronteira (em fio de chaminé); um saco contendo os elementos correspondentes a um conjunto (vogais maiúsculas, sinal de cardinal, sinal de igual); um outro saco com Algarismos; um copo transparente com imagens de alimentos (cenouras, nabos, alfaces). Pedi que representassem conjuntos de alimentos, que fizessem a contagem deles e que representassem a quantidade com os Algarismos. Após, realizei situações problemáticas diferenciadas para treinar cálculo mental. No fim, distribuí uma roda de alimentos em forma de colar pelas crianças (que a minha colega e eu tínhamos feito). Na reunião de estágio, realizada ainda de manhã, foi feito pelas Supervisoras o feedback das atividades.

Na parte da tarde, a educadora distribuiu às crianças o material estruturado 3.º e 4.º Dons de Fröbel para, pela primeira vez, o trabalharem com ambos em conjunto.

De seguida, expôs um placar (v. figura 6) para contar uma história e, a partir desta, realizar algumas construções: mobília do quarto, mobília da sala de jantar e a ponte baixa. Aproveitou para falar de hábitos de higiene. Durante a história, dinamizou com as crianças cálculo mental (contagem dos peixes que estavam no lago, dos que tinham determinadas cores), recorrendo a perguntas através de 'dados desnecessários' para procurar verificar a atenção das crianças.



*Figura 6 – Placar para dinamização dos Dons de Fröebel*

Antes do lanche, a educadora realizou uma atividade na área do Conhecimento do Mundo, especificamente, sobre o sentido do olfato. Os sentidos estavam a ser abordados ao longo do mês pela educadora e, nesta tarde, a educadora concretizou uma atividade que estava destinada para este sentido, de forma a completar a informação dada às crianças e a relembrar as funções dos cinco sentidos. Assim, a educadora sentou as crianças em semicírculo e colocou as várias garrafas (de plástico e opacas) à frente do grupo. Cada garrafa tinha, a fazer de rolha, uma flor de plástico, picotada, pelo que se podia sentir o cheiro do alimento (diferente) que estava dentro de cada garrafa. Uma a uma, fê-las passar pelas crianças, que tinham de cheirar e descobrir que alimento era, apenas através do sentido do olfato. Durante a atividade a educadora lembrou os outros sentidos, fazendo apelo aos conhecimentos das crianças.

### **Inferências**

Todos os momentos de avaliação são sempre de tensão/ pressão, por um lado, porque queremos mostrar o que planeámos da melhor forma possível e, por outro, pelo receio de não correr como esperado. As atividades programadas por mim e pela

minha colega de estágio tinham como objetivo explorar duas áreas distintas, de forma harmoniosa e que estivessem de acordo com a planificação da educadora.

No que concerne à atividade conduzida pela minha colega, penso que, durante a abordagem à história, não aproveitou nenhuma das imagens mostradas para apelar ao conhecimento das crianças. Poderia ter recorrido e interligado as áreas uma vez que as imagens proporcionavam essa exploração. Também não colocou nenhuma pergunta de exploração do texto e passou um pouco apressadamente para o tema dos alimentos (os vegetais). Quando, a propósito, abordou a Roda dos Alimentos, não referiu que existiam outros alimentos. Bem sei que temos tempo limitado na execução destas atividades, mas, penso que poderia apenas ter lembrado às crianças estas noções, que ajudam a consolidar o pensamento. Na sua abordagem ao conteúdo, pouco falou sobre o tema e passou para a sua atividade final. Esta era interessante, na medida que tinha como objetivo separar em imagens os alimentos saudáveis e não saudáveis. Contudo, feita esta separação, não houve qualquer conversa sobre o feito, pelo que a mensagem para as crianças ficou pouco clara. Outra das coisas que, a meu ver, não esteve correto foi que, na separação de alimentos saudáveis (nos quais estavam presentes vegetais e leguminosas), a colega não teve o cuidado de alertar para que são categorias de alimentos diferentes. Como aspetos positivos, saliento que a colega teve o cuidado de fazer um resumo do que tinha dito, sempre que chegava uma criança atrasada à sala, e também o facto de ter escolhido uma canção sobre o seu tema para terminar a intervenção dela. Ambas tínhamos combinado partilhar esta canção como elo de ligação entre atividades.

Quanto à minha atividade, de um modo geral, julgo que correu bem. Os comentários das Supervisoras fizeram-me refletir que existe sempre possibilidade de fazer melhor. Como refere Estanqueiro (2010, p. 97), “uma boa prática pedagógica é ajudar os alunos a fazer uma auto-avaliação rigorosa do seu desempenho e a tomar consciência dos vários factores que influenciam os seus resultados escolares”.

Assim, a passagem da área do Conhecimento do Mundo, trabalhada pela minha colega, para o domínio da Matemática através da exploração de uma imagem do livro anteriormente lido foi feita corretamente. No entanto, e apesar de esta imagem ter possibilitado a contagem de alimentos, teria sido indicado diminuir o tempo de exploração da mesma, uma vez que esse tempo era essencial para realizar mais situações problemáticas, desenvolvendo o raciocínio das crianças. Em relação ao material que apresentei, a opinião das Supervisoras não foi consensual, porque uma considerava que eu poderia ter tido menos material e a outra não. Neste ponto discordo da opinião da primeira Supervisora, uma vez que todo o material era

necessário e estava devidamente identificado e separado em sacos ou copos e os mesmos só foram utilizados quando necessários. Como aspetos positivos, as Supervisoras realçaram a ligação existente entre as atividades das duas estagiárias, as situações problemáticas diferenciadas que fiz para as crianças e a minha forma de comunicar com as crianças.

Na parte da tarde, ainda me foi possível observar duas estratégias no âmbito do domínio da Matemática e na área do Conhecimento do Mundo. Gostei das estratégias usadas em ambas as atividades. A dinamização da história para trabalhar as construções referidas no relato foram bem conseguidas, uma vez que se interligavam com a história contada. A educadora realçou, durante a história, os hábitos de higiene, apelando para a importância dos mesmos no dia-a-dia. Realizou cálculo mental e situações problemáticas com as construções em causa. Como refere Caldeira (2009, p. 241), os Dons de Fröebel “são fantásticos veículos para enaltecer o desenvolvimento total da criança, dando-lhe a possibilidade de representar e expressar os seus mais íntimos pensamentos e ideias. [...] O “aprender fazendo”, proposto por Fröebel respeita a metodologia natural das crianças.” A atividade para consolidar o sentido do olfato foi muito original, pois as crianças tinham que descobrir o cheiro do alimento que estava na garrafa, o qual, muitas vezes, não correspondia ao que pensavam ser. Foi um momento em que a descoberta e a curiosidade estiveram sempre presentes nas crianças. Como referem Silva *et al.* (2016),

a área do Conhecimento do Mundo enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê. Esta sua curiosidade é fomentada e alargada na educação pré-escolar através de oportunidades para aprofundar, relacionar e comunicar o que já conhece, bem como pelo contacto com novas situações que suscitam a sua curiosidade e o interesse por explorar, questionar descobrir e compreender. A criança deve ser encorajada a construir as suas teorias e conhecimento acerca do mundo que a rodeia. (p.85).

Zabala e Arnau (citados em Martins *et al.* 2009) reforçam que, “em idade pré-escolar, as crianças estão predispostas para aprendizagens de ciências, cabe aos (às) educadores (as) conceber e dinamizar actividades promotoras de literacia científica, com vista ao desenvolvimento de cidadãos mais competentes nas suas dimensões pessoal, interpessoal, social e profissional” (p. 15).

### 1.1.7 Relato 7

Nesta manhã, durante 1 horas, conduzi a minha atividade programada para crianças de **5 anos**. Fui avaliada pelas Supervisoras da Prática Pedagógica.

Iniciei com uma adivinha para as crianças chegarem à palavra (“lua”):

Olhando pela janela do meu quarto,  
Vejo no céu uma donzela  
Toda vestida de branco.  
Quem será ela?

As crianças não descobriram qual era a palavra e eu, sem revelar qual era, mostrei um cartão plastificado, que tinha preparado, e, em grupo, lemos a palavra “lua”, usando as regras da *Cartilha Maternal*.

De seguida, solicitei palavras começadas pelo mesmo grafema [l] que a palavra lida e, posteriormente, palavras terminadas nesse mesmo grafema. Após esta dinamização, as crianças, com letras móveis e num quadro apropriado, copiaram a palavra *lua* com as letras que estavam num saco que eu tinha previamente colocado em cada mesa. Este saco continha, para além das letras que constituíam a palavra *lua*, uma letra ‘intrusa’ [p] que deu seguimento ao próximo exercício. Ou seja, após a cópia e devidas correções, foi altura de solicitar que construíssem outras palavras com as letras que tinham à sua disposição (“pua, pau, pula, upa, lupa”). Com a descoberta de cada uma, pedi frases em que essa palavra entrasse.

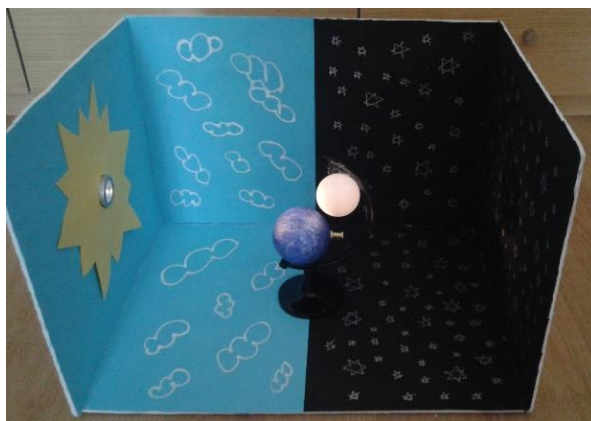
Terminada esta atividade, a educadora indicou-me duas crianças com quem iria abordar uma lição da *Cartilha Maternal* João de Deus. Às restantes crianças distribuí uma proposta de atividade: tinham que pintar a imagem de um dedal; de seguida, teriam de escrever, no local apropriado, em letra bicuda, esta palavra. Como as crianças não reconheceram a imagem do dedal (puseram hipótese de ser um saleiro), expliquei o que era e mostrei-lhes os três dedais que tinha levado comigo (para o caso de elas não o reconhecerem). Todas as crianças puderam observar e manipular um dedal e falamos um pouco sobre quem o utilizava e para que servia. Enquanto o restante grupo estava a fazer esta atividade, estive com duas crianças na 13ª lição da *Cartilha Maternal*.

A passagem para o domínio da Matemática foi feita com as crianças a cantarem uma música e a ajudarem-me na distribuição dos Calculadores Multibásicos por todos e por mim. Solicitei-lhes que explicassem as regras deste material. De todos os exercícios realizados apresentei um modelo, em espelho, para as crianças irem seguindo. Começámos pelo jogo das bases (base 4) e foi trabalhada a operação da



adição até às unidades de milhar. Fiz perguntas de cálculo mental e de contagens. Antes de terminar, realizamos o jogo dos “3 fora” para verificar o resultado da nossa operação.

Para fazer a passagem para a área de Conhecimento do Mundo, fiz a contagem dos planetas que existiam. Quando falámos no planeta Terra, passámos ao satélite natural lua e às suas fases mais importantes. Esta atividade foi dinamizada com uma maquete feita por mim, que ilustrava quatro fases da lua, com a devida explicação de como ocorria (v. figura 7). Para consolidar o tema abordado, atribuí as ‘personagens’ de Sol, Terra e várias fases da Lua a seis crianças e fizemos uma dramatização com os alunos. Por fim, deu-se início à reunião da prática pedagógica.



*Figura 7 – Maquete das fases da Lua*

Da parte da tarde ainda observei uma atividade de Inglês com a professora especialista, que iniciou com uma canção de receção às crianças, que incluía gestos com o corpo. Através de cartões com imagens de objetos, lembrou os nomes em inglês e, em seguida, misturou-os e cada criança que retirava um, tinha que dizer o nome do objeto em Inglês, recorrendo às emoções (triste, alegre, zangado). Por fim, a professora colocou uma canção que falava de alguns objetos referidos e as crianças tiveram que pintar, no manual, aqueles que tinham ouvido nomear.

A educadora ainda realizou com as crianças um grafismo de série (barco) e leu *A Formiga Horripilante*, de Liz Pinchon. Explorou a capa do livro, falou na palavra horripilante (relacionando com as palavras ‘horror’ e ‘horrível’), solicitou palavras que rimassem com “horripilante”. Depois, fez uma leitura animada muito apelativa. Vestiu um avental que tinha parte dos elementos da história (e que as crianças iam tocando, à medida que a história era contada); combinou que, quando dissesse a palavra

“horripilante”, as crianças levantariam uma imagem que correspondia à formiga (e que a educadora lhes tinha distribuído previamente).

### **Inferências**

As atividades programadas e avaliadas têm como objetivo que o estagiário seja capaz de dinamizar com as crianças as três áreas das Orientações Curriculares para o Pré-Escolar: Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, domínio da Matemática e Conhecimento do Mundo. Estas atividades são orientadas pela educadora da sala, de acordo com as suas planificações, bem como pela equipa da Prática Pedagógica. Trata-se assim de uma hora em que as atividades devem ser interligadas entre si, ter um fio condutor, quer para a estagiária quer para as crianças, de modo a orientá-las no seu raciocínio. Deste modo, as atividades devem ser dinâmicas, coerentes e claras para que as crianças não percam o entusiasmo. Este dia foi mais um momento importante de avaliação, pois só estando a exercer a prática é que consigo aperceber-me se as estratégias que planifiquei funcionam e como as poderei melhorar. Como refere Sanches (2001, p. 23), “o saber é construído todos os dias e todos os dias renovado, pelo que o saber de hoje já ultrapassou o de ontem.”

Realço que a realização desta atividade com este grupo de crianças foi deveras desafiante. Por um lado, pelo peso de ser avaliada, por outro, porque foi realizada após as férias de natal e as crianças tinham regressado à escola há poucos dias, e eu própria só tinha estado com este grupo 3 dias. Durante todas as atividades realizadas, as crianças mostraram-se tímidas, com dificuldade em expressarem-se, e foram várias as estratégias que me vi obrigada a dinamizar para conseguir melhorar esta situação, introduzindo alterações de momento, o que tornou esta uma hora muito intensa. Como refere Roldão (2009),

*ensinar consiste, do ponto de vista em que nos colocamos, em desenvolver uma acção especializada, fundada em conhecimentos próprios, de fazer com que alguém aprenda alguma coisa que se pretende e se considera necessária, isto é, de accionar e organizar um conjunto variado de dispositivos que promovem activamente a aprendizagem do outro, embora não a possam garantir em absoluto, já que o sujeito aprendente terá de desenvolver os correspondentes procedimentos de apropriação. (pp. 14-15)*

Já tinha visto atividades de Inglês com a mesma professora mas com um outro grupo de crianças, em cuja sala estive anteriormente. Em todas as atividades esta professora apresenta sempre uma ótima postura, motivando sempre o grupo, alternando atividades de maior dinamismo (como cantar e dançar) com atividades de

escrita e pintura. Apreciei muito todas estas formas de abordagem. Esta professora ensina o que pretende sem que as crianças se desmotivem. Como defende Pessanha (2001, p. 31), “a atividade lúdica proporciona não só a resolução de problemas, mas também a adaptação emocional da criança ao meio”. O lúdico torna-se, assim, uma ferramenta importante e um aliado poderoso na aprendizagem das crianças, desde de que haja uma intencionalidade, um objetivo ou uma estratégia associada. É essencial, especialmente nos primeiros anos de escolaridade, que o papel do professor/educador seja o de promover atividades com um intuito lúdico sendo este encarado como facilitador de aprendizagem e domínio de competências. Como refere Hargreaves (1998, p. IX),

o professor é a chave última da mudança educativa e do aperfeiçoamento da escola [...] os professores não se limitam a transmitir o currículo. Desenvolvem-no, definem-no e interpretam-no. Aquilo que pensam, acreditam e fazem ao nível da sala de aula é o que dá forma, em última análise, ao tipo de aprendizagem oferecida aos mais novos.

Para terminar este relato mencionei a forma motivadora como a educadora da sala leu uma história, ela própria usando objetos aliciantes e recorrendo à técnica de leitura participada por parte das crianças, ou seja, motivando-as indiscutivelmente. Como defendido por Magalhães (2008, p. 59), a motivação é “uma das variáveis de maior influência no processo de leitura”.

### **1.1.8 Relato 8**

Neste dia conduzi uma atividade programada e avaliada pela educadora, na sala dos **4 anos**.

Após as crianças terem realizado a sua higiene, sentaram-se em semicírculo e dei início à área do Conhecimento do Mundo, abordando os sentidos, nomeadamente, o paladar. Tinha feito a maquete de uma boca (v. figura 8) e explorei com as crianças o que estavam a ver, para, a partir daqui, chegar ao sentido do paladar. As crianças gostaram desta maquete, vieram observá-la de perto e tocá-la, e de seguida também olharam para a boca dos colegas e puderam confirmar o que tinham visto na maquete. Conversámos sobre a constituição da dentição na infância, a dentição adulta (definitiva), e a língua. Depois, vimos os diferentes sabores que conseguíamos detetar com a nossa língua (fiz questão de acrescentar a designação científica de “papilas gustativas”, que as crianças repetiram). Levei etiquetas, com cores diferentes, para as crianças colocarem na maquete da boca, identificado cada sítio onde sentíamos os diferentes sabores.



Figura 8 – Maquete da Boca

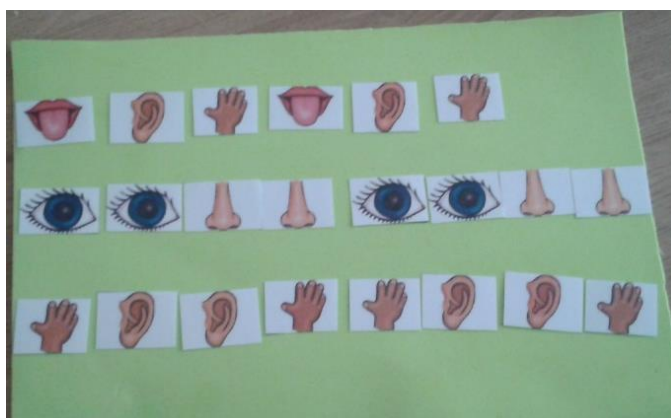


Figura 9 – Sequências matemáticas

Ainda no período da manhã, e já com as crianças sentadas nas mesas, dei início a atividade no domínio da Matemática. Cada criança tinha à frente um retângulo em eva colorido e um copo transparente que continha imagens referentes aos cinco órgãos dos sentidos (olho, boca/língua, nariz, ouvido, mão). À medida que eu indicando sequências, elas retiravam do copo as imagens e colocavam sobre o retângulo (v. acima, figura 9). Eu tinha o mesmo material, em tamanho maior, para acompanhar o exercício com as crianças. Inicialmente, fizemos o reconhecimento das imagens que representavam os sentidos (visão, audição, paladar, olfato, tato) e, em seguida, solicitei às crianças para serem elas a construírem uma sequência à escolha. Durante esta atividade fiz perguntas de cálculo mental. Para consolidar este tema fizemos uma proposta de atividade em que as crianças tinham que perceber a sequência e colar as imagens em falta.

Após a hora do almoço, foi o momento de dar início ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Com as crianças sentadas em semicírculo li-lhes *A Casa da Mosca Fosca de*, Eva Mejuto e Sérgio Mora. Esta história faz apelo aos sentidos, nomeadamente ao do paladar, motivo pelo qual a escolhi. Para a dinamização da história, escolhi personagens que atribuí a um conjunto de crianças e, à medida que ia contando, elas participavam.

Para finalizar o meu dia, realizei com as crianças uma experiência com a realização de um protocolo experimental, sobre o paladar, partindo da questão-

problema “A que sabem os alimentos?”. Expliquei o que era um protocolo experimental. De seguida, procedemos às previsões (realizadas individualmente pelas crianças). Registámos as conclusões finais e verificamos que as previsões em muitos casos não eram iguais as conclusões. Terminei a atividade com um breve resumo sobre o que estivemos a fazer.

### **Inferências**

Durante o estágio, é suposto termos a perceção de como é ser educadora de uma sala. Desde garantir a higiene das crianças ou organizar o “comboio” para se dirigirem ao almoço ao trazer as crianças de volta para a sala, após recreio, tudo faz parte da gestão do tempo em jardim-de-infância. Para a realização deste dia, fiz uma planificação cuidada. Tive em atenção fazer atividades diversificadas mas, ao mesmo tempo, motivadoras para um grupo de crianças de 4 anos e apropriadas às características do espaço (sala dividida com outro grupo de crianças). A preparação prévia do que vamos fazer é muito importante, para que o dia corra como esperado. No entanto, por vezes, mesmo planeando podem surgir imprevistos, cabe ao educador/professor saber contornar essas situações. Como sustenta Peterson (2003), uma atividade

supõe objectivos concretos, conteúdos concretos, população alvo concreta, tempo determinado, estratégias pedagógicas estabelecidas. É através da aula que o professor cria um clima psicológico favorável, regula e estimula a participação das crianças, dirige as suas actividades, desenvolve as suas competências, eleva o seu nível científico, autonomiza-as e resolve a partir da persuasão eventuais contradições de ideias. (p. 78)

A atividade realizada na área do Conhecimento do Mundo foi um momento muito motivador para as crianças, pois estavam curiosas com a maquete apresentada. Numa primeira fase, deixei as crianças falarem sobre o que sabiam. Foi interessante verificar as deduções e ideias e, deste modo, a partir do que elas me diziam, eu conduzia-as para o tema a explorar. Sanches (2001) diz-nos que, sempre que queremos apresentar uma componente aos meninos,

é altura de os pormos a falar em vez de os colocarmos a ouvir. E eles têm tanto para nos dizerem, a questão está em nós os sabermos ouvir [...] Temos que ser suficientemente humildes para ouvir os outros e aprender com eles. (p. 38)

No domínio da Matemática, as sequências realizadas foram concretizadas conforme planeei. No entanto, deveria ter gerido de forma diferente o grau de dificuldade das atividades propostas. Ainda neste domínio, aproveitei para fazermos a

associação aos restantes órgãos dos sentidos que as crianças já conheciam, mas de que algumas estavam esquecidas.

Culminei as atividades com a realização de uma experiência. Como referem Martins *et al.* (2009),

as crianças gostam naturalmente de observar e tentar interpretar a natureza e os fenómenos que observam no seu dia-a-dia. No jardim de infância, devem vivenciar situações diversificadas que, por um lado, permitam alimentar a sua curiosidade e o seu interesse pela exploração do mundo que as rodeia e, por outro, proporcionar aprendizagens conceptuais, fomentando, simultaneamente, um sentimento de admiração, entusiasmo e interesse pela ciência e pela actividade dos cientistas (pp. 12-13)

Para mim, foi uma atividade desafiante, porque nunca tinha experimentado fazer um protocolo experimental com crianças de 4 anos e foi muito bom perceber o entusiasmo e cooperação de todas, mesmo aquelas que estavam com algum receio em provar alimentos que não conheciam. Os mesmos autores defendem que o educador/ professor deve promover atividades que,

tenham significado para as crianças e que, dessa forma, lhes despertem a curiosidade e o interesse, é imprescindível que partam de contextos que lhes são próximos. Quando as crianças são desafiadas a procurar a resposta a uma situação que lhes é familiar implicam-se de forma mais profunda na actividade (p. 19).

Antes ainda de iniciar a experiência expliquei-lhes o que era um protocolo experimental, tendo em atenção as idades destas crianças. Para Martins *et al.* (2009), a “utilização de uma linguagem cientificamente adequada com crianças pequenas pode influenciar o desenvolvimento de conceitos científicos” (p. 24). À medida que se levantou a questão problema, as crianças apresentaram as suas previsões. Comprovei assim como é fundamental “o(a) educador(a) estar atento às ideias prévias que as crianças manifestam em relação aos fenómenos que observam e de as considerar como ponto de partida para as novas situações de aprendizagem” (p. 19). Ao registarmos as conclusões, de novo verifiquei que

a análise dos dados recolhidos deve ser feita através da interpretação dos registos efectuados, devendo-se proporcionar um período de confronto de ideias por comparação e discussão com o seu registo inicial. A mudança conceptual, quando ocorre, surge e é cimentada neste processo, que permite que a criança tenha consciência daquilo que pensava inicialmente e da razão por que essas ideias se confirmaram ou não. (p. 23)

### **1.1.9 Relato 9**

Este foi o primeiro dia das ‘aulas surpresas’ realizadas pela equipa das Supervisoras da Prática Pedagógica para o meu grupo de estágio. Estagiava no **1.º ano**.

Como não sabíamos o que iríamos ter que fazer, não tínhamos plano de aula. Coube 20 a 30 minutos de aula para cada estagiário; um trabalharia na área do Português e outro na da Matemática. Coube-me dinamizar uma atividade de Português. Tive de tirar de uma caixa de imagens e palavras, 3 de cada. Com estas imagens e palavras teria que fazer um conto com o grupo de crianças. Como a turma era de 1.º ano, a história tinha que ser escrita no quadro coletivamente para depois ser passada para o caderno das crianças. As imagens que me calharam foram: uma princesa, um cavalo e uma floresta. As palavras foram: perigo, procurar, vontade. No exato momento que me foi solicitado tal proposta, senti-me muito nervosa, mas assim que apelei à participação das crianças, a história começou a surgir rapidamente. Fui corrigindo as palavras que eram escritas incorretamente pelos alunos, recorrendo sempre que possível à *Cartilha Maternal*.

Foi então a vez de o meu colega “F” dinamizar uma atividade de Matemática, mais especificamente com os Calculadores Multibásicos, realizando uma situação problemática que envolvesse a operação de subtração com empréstimo, o que ele concretizou. Distribuiu o material e lembrou as regras de utilização; à medida que ia criando situações problemáticas, dava indicações às crianças para representarem, com as peças dos Calculadores, o solicitado.

A manhã terminou com uma reflexão das Supervisoras da Prática Pedagógica sobre as nossas intervenções.

### **Inferências**

O meu grupo de estágio foi surpreendido pelas Supervisoras da Prática Pedagógica para a realização de uma atividade “surpresa”. Como refere Moreira (2004, p. 52), “a principal função da ‘surpresa’ é centrar o indivíduo num determinado estímulo. No fundo é colocar o indivíduo em contacto com determinado estímulo/situação/ pessoa/ acontecimento”.

A minha atividade teve a participação dos alunos, eu apenas servi de elo de ligação quando necessário, para evitar algumas repetições de palavras. Os alunos foram os protagonistas da história. Como defende Sanches (2001),

a aprendizagem seja do que for é sempre construída pelo e no aluno, de cujo esforço depende a consecução final do aprendido. O professor não é um substituto do aluno, nem um assistente passivo de uma suposta aprendizagem espontânea. Mas é o responsável da mediação entre o saber e o aluno. (pp. 22-23)

As imagens que me foram entregues (princesa, cavalo, floresta) remetiam para o mundo dos contos da tradição oral; talvez por isso, foi tão fácil para os alunos inventarem uma história a partir destes elementos. O *Programa de Português* (Reis *et al.*, 2009) então em vigor para o 1.º ano do CEB contemplava, no âmbito da Expressão Oral, “Narrar situações vividas e imaginadas” (p. 24). A história imaginada pelos alunos foi depois passada à escrita, no quadro, cumprindo o determinado no referido Programa, no âmbito da Escrita: “Escrever textos curtos com respeito pelo tema, pelas regras básicas de ortografia e pontuação, assegurando a continuidade referencial e marcando abertura e fecho” (p. 25).

Os Calculadores Multibásicos usados pelo meu colega permitiram às crianças realizarem a operação de subtração passo a passo, manipulando as referidas peças de acordo com as indicações do “F”, apercebendo-se as crianças como se realizava esta operação. Como refere Caldeira (2009), materiais estruturados como aquele têm como objetivo, entre outros, ajudar a desenvolver o raciocínio matemático, deste modo a autora refere que

não se ‘ensina matemática’ às crianças. O que devemos fazer é coloca-las em situação de, por si mesma, poder construir, ao seu nível, as primeiras estruturas lógico-matemáticas. Deve-se para o efeito partir do concreto para o abstrato, considerando como fundamental os conhecimentos que a criança tem do mundo que a rodeia. (p. 363)

#### **1.1.10 Relato 10**

Este dia iniciou-se com a realização de uma prova sumativa de Estudo do Meio no **3.º ano**. Antes de iniciar a prova, foi notório que os alunos demonstraram uma atitude de muita competição em relação à expectativa sobre as notas das provas de avaliação. A professora aconselhou os alunos a estarem calmos e a lerem com atenção as perguntas. De seguida, fez uma leitura integral da prova antes de os alunos a iniciarem.

Terminada a prova, os alunos fizeram um intervalo para libertar a pressão e, de seguida, eu fiz a minha apresentação de uma aula programada e avaliada pela professora da turma, no âmbito da Área de Projeto, uma das componentes do currículo do 1.º CEB, neste ano de 2012 (Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho). Esta



aula consistia em mais um dos momentos de avaliação. O grupo de estágio tinha que preparar um tema incluído na Área de Projeto e apresentá-lo à turma, de uma forma apelativa, durante 30 minutos. O tema geral escolhido pelo grupo foi “Lisboa”. No meu caso, optei por falar sobre o Fado.

A minha apresentação começou com a exibição de um *PowerPoint*, com o qual expliquei a história do fado, indiquei as primeiras revistas e filmes em que se cantou fado e mencionei ainda as cidades mais características onde se cantava o fado e quais os mais conhecidos. Vimos um vídeo sobre um dos fados mais conhecidos (“Oiça lá, ó Senhor Vinho”). Mostrei os símbolos que representavam o fado e quais os cantores/as mais importantes em Portugal. De seguida, realizei um jogo com os alunos. Através do quadro interativo, os grupos tinham de responder a questões sobre o tema. Para terminar, entreguei uma proposta de trabalho com a letra incompleta de uma canção. O objetivo desta proposta foi os alunos ouvirem uma canção (*A Chuva*), pela voz da fadista Mariza, e completarem os espaços em falta com as palavras que ouviam.

A atividade terminou e os alunos foram para os ensaios da festa de natal.

### **Inferências**

Os momentos de avaliação são sempre alturas de grande ansiedade e, na minha opinião, cabe ao professor transmitir confiança aos alunos sobre o que eles sabem e, ao mesmo tempo, dar a informação que este momento é mais uma parte de um processo contínuo de aprendizagem. Como refere Peterson (2003, p. 88), “a avaliação constitui um processo contínuo, permanente e sistematizado, que apoia o desenrolar do acto educativo de forma a possibilitar o seu constante aperfeiçoamento, isto é, o trabalho do professor, do aluno e o próprio programa de ensino”. Penso que foi muito positiva a atitude da professora em acalmar os alunos da turma. Achei positivo que a turma se empenhasse para serem os melhores, mas, na minha opinião, esta competição era um pouco ‘agressiva’. Como refere Estanqueiro (2010), a competição é importante, mas nem sempre é sinónimo de aprendizagem,

a competição individual não garante aprendizagem e pode travar o desenvolvimento pessoal e social. Assim é recomendável que o professor ‘modere’ a competição e promova a cooperação, através do trabalho em pares ou em pequenos grupos, formado por alunos com diferentes competências e diferentes estilos de aprendizagem. (p. 21)

É deste modo que, como reforça o mesmo autor, os alunos devem aprender “a tratar-se como companheiros e não rivais, resolvendo eventuais conflitos de forma

construtiva. Cada aluno deve aprender a superar-se, antes de querer superar os colegas” (p. 21). Assim, enquanto futuros educadores/professores devemos promover este tipo de trabalho elogiando e motivando para que o mesmo produza efeitos nos alunos.

A minha prestação da atividade na Área de Projeto teve comentários positivos da professora titular. Optei pela apresentação de um *PowerPoint*, com muito pouco texto, para explorar o referido tema. Dialoguei com os alunos sobre os seus conhecimentos prévios e curiosidades acerca do tema. Como nos diz Estanqueiro (2010), quando utilizamos os recursos multimédia estes têm como fim “ampliar a capacidade de comunicação do professor e não como varinhas mágicas, truques espetaculares, para disfarçar a falta de conhecimentos [...] os quadros interativos não substituem a interação do professor com os alunos” (p. 37). E o mesmo autor ainda defende que “os alunos têm de participar activamente nas atividades da aula. Isso ajuda a formar cidadãos participativos e críticos” (p. 39).

No que concerne ao jogo realizado através do quadro interativo, os alunos mostraram-se muito participativos. Como defendia Freud (citado em Pessanha 2001, p. 30), a atividade lúdica é “fundamental no desenvolvimento emocional da criança” e é fundamental que o prazer esteja “presente na actividade lúdica, porque a criança brinca activa e espontaneamente e empenha-se a alcançá-lo [...] proporcionando às crianças oportunidades de se libertarem de sentimentos negativos associados a experiências traumatizantes e ultrapassando situações de ansiedade”.

Terminada esta atividade, coloquei as crianças a realizarem um ditado musical. O objetivo deste ditado musical consistia em que as crianças, através do que estava a ser cantado, reconhecessem as palavras que estavam omissas e, desta forma, completassem a letra da canção. Assim, trabalhamos o Português e as Expressões Artísticas, especificamente a educação Musical. Como refere o *Programa de Expressão e Educação do 1.º CEB* (Ministério da Educação, 2004),

aprender a escutar, dar nome ao que se ouve, relacionar e organizar sons e experiências realizadas, são capacidades essenciais à formação musical da criança. Os jogos de exploração e vivências musicais são pontos de partida para a aquisição de conceitos que enriquecem a linguagem e pensamento musical. (p. 71)

## **Capítulo 2**

### **Planificações**

Este capítulo tem como objetivo começar por falar sobre a importância das planificações, explorar o que são e como podem elas promover a aprendizagem nas crianças. Depois, apresento oito planificações, feitas por mim, quatro das quais correspondem ao 1.º CEB e quatro à Educação Pré-Escolar. Após a apresentação em quadro destas planificações, descrevo-as, justificando as opções tomadas e fundamento-as.

As planificações que escolhi para apresentar neste Relatório, de entre as muitas que fui fazendo ao longo do mestrado, incluem a componente/ o conteúdo específica(o), as estratégias utilizadas, o tempo previsto e os recursos. Elas foram devidamente enquadradas nas planificações dos educadores/professores titulares, de forma a colocar em prática os conteúdos/componentes que abordei em contexto de sala de aula.

As planificações apresentadas são referentes ao 1.º CEB, nas áreas de Estudo do Meio e de Língua Portuguesa (4.º ano); Matemática (3.º ano); Português (2.º ano); Matemática (1.º ano). Quanto às correspondentes à Educação Pré-Escolar, duas delas referem-se à Área de Expressão e Comunicação, Domínio da Matemática (faixa etária dos 3 anos) e à Área do Conhecimento do Mundo (4 anos). As restantes duas, ambas na Área da Expressão e Comunicação e para crianças de 5 anos, são respeitantes ao Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e ao Domínio da Matemática.

## **2.1 Fundamentação Teórica**

Planificar, enquanto futura educadora/professora, é uma das tarefas mais complexas e exigentes, pois só é possível uma aprendizagem por parte dos alunos se existir, da parte do professor, uma clara e concisa consciencialização do que pretendemos ensinar e delinear concretamente, acompanhado de estratégias adequadas. Uma das tarefas mais importantes da planificação, segundo Zabalza (1994, p. 51), centra-se em “clarificar o *quê*, o *porquê* e *como* se pretende desenvolver o ensino nessa escola e/ou aula concreta e como se podem modificar as previsões em virtude da marcha geral do processo”. As planificações “esquematisam o conteúdo a ser ensinado, as técnicas motivacionais a serem exploradas, os passos e actividades específicas preconizadas para os alunos, os materiais necessários e os processos de avaliação” (Arends, 1995, p. 59).

A planificação deve ter em conta não só a importância e papel social da escola, no geral, como a envolvimento da escola em específico, do seu meio envolvente. Só assim, com uma consciência global, o professor saberá exatamente que direção deve tomar. Como afirma Kunert (citado em Zabalza 1994), “qualquer análise e/ou planificação do ensino deve partir de uma ‘teoria da escola’ que, em termos gerais, defina o espaço e os âmbitos de intervenção e clarifique a dinâmica geral em que tal processo se desenvolve.” (p. 35). Para que isto aconteça, é ainda importante, como refere Zabalza (1994), “os professores terem uma visão de conjunto do que se deve fazer na escola, isto é, uma visão que ultrapasse a sua própria matéria ou curso” (p.15).

Planear implica uma intenção, um objetivo específico: o de conseguir a aprendizagem das crianças, de forma consistente e orientada. Stenhouse (citado em Zabalza 1994, p. 25) define o currículo como “todo o conjunto de acções desenvolvidas pela escola no sentido de dar “oportunidades de aprendizagem”. Tendo sempre presente a importância de um bom currículo, Klafki (citado em Zabalza 1994, p. 32) diz-nos que os currículos devem “ser concebidos como orientações abertas, submetidas e expostas à crítica e correcção na teoria e na prática específica da situação, modificadores e concretizantes, apontado para a planificação e realização de um ensino emancipador e orientados por objectivos de aprendizagem”.

É de extrema importância que o professor/educador saiba planear corretamente, de forma a atingir os objetivos que estabeleceu e, deste modo, possa contribuir positivamente para a aprendizagem dos seus alunos. Como sustenta Stenhouse (citado em Zabalza 1994, p. 25), explicando as duas perspetivas em relação ao conceito de currículo, por um lado, há o currículo “como esquema ou projeto de ensino (quer dizer, o que se pode ou se pretende fazer) e, por outro lado, o currículo como esquema ou como marco de análise do que realmente se está fazendo ou já se fez”.

Para Clarck e Yinger (citados em Zabalza, 1994), os educadores/professores podem ter três razões para planificar. Assim, há

- Os que planificam para satisfazer as suas próprias necessidades pessoais: reduzir a ansiedade e a incerteza que o seu trabalho lhes criava, definir uma orientação que lhes desse confiança, segurança, etc.;
- os que chamavam planificação à determinação dos objectivos a alcançar no termo do processo de instrução: que conteúdos deveriam ser aprendidos para se saber que materiais deveriam ser preparados e que actividade teriam que ser organizadas, que distribuição do tempo, etc.;

– os que chamavam planificação às estratégias de actuação durante o processo de instrução: qual a melhor forma de organizar os alunos, como começar as actividades, que marcos de referência para a avaliação, etc. (pp. 48-49).

Buescu, Morais, Rocha e Magalhães (2015, p. 3) defendem que o correto planeamento das atividades tem como objetivo “melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem através de uma cultura de rigor e de excelência desde o Ensino Básico” (p. 3). Também na Educação Pré-Escolar vemos reforçar a importância do planeamento, quando Silva *et al.* (2016, p. 15) nos dizem que planejar é “prever um conjunto de propostas a cumprir exatamente, mas estar preparado para acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem”. Na verdade, nem sempre o que planeamos é exequível, e requer muitas vezes a capacidade por parte dos educadores/professores de conseguirem ultrapassar tais situações de forma harmoniosa. Só assim conseguimos tornar o ensino mais eficiente. Planejar é prever, adequar novas medidas mediante imprevistos. Como referem Silva *et al.* (2016), planejar:

implica que o educador/a reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem [...] Planejar permite, não só antecipar o que é importante desenvolver para alargar as aprendizagens das crianças, como também é agir, considerando o que foi planeado, mas reconhecendo simultaneamente oportunidades de aprendizagem não previstas, para tirar partido delas. (p.15)

Neste sentido, as planificações não devem ser um instrumento que assente num modelo rígido: devem ser flexíveis, tendo em conta as crianças, os materiais de apoio e o próprio meio envolvente. A planificação é um instrumento de ajuda, um fio condutor para os educadores/professores saberem qual o caminho que devem delinear, orientar, de acordo com objetivos específicos e sempre com uma finalidade comum: a aprendizagem das crianças.

Concluo com a noção de que planejar é, sem dúvida, uma ferramenta necessária ao longo da vida de um docente, e que não existem planificações ideais mas sim planificações que se adequam ao contexto em que estamos inseridos. Como afirmam Pais e Monteiro (2002, p. 37), “não podemos dizer que este ou aquele modelo é melhor ou que é mais correcto. O essencial é que o modelo escolhido agrade ao professor, que se sinta bem a trabalhar com ele”.



crianças que observem e relacionem os temas que as rodeiam de uma forma mais objetiva e clara.

Decidi iniciar a aula com exibição de um *PowerPoint*, uma vez que atualmente as tecnologias são meios de cativação dos alunos para os manter motivados. Como refere Silveira–Botelho (2009)

uma utilização adequada das novas tecnologias é aquela que permite expandir, enriquecer, diferenciar, individualizar e implementar a globalidade dos objectivos curriculares. Portanto, as actividades desenvolvidas em redor da tecnologia devem ser perspectivadas como novas oportunidades educativas mas integradas num todo que lhes atribuirá e reforçará o seu sentido. (p. 124)

Prossigui com a exploração do *PowerPoint*, dialogando com os alunos sobre a vida e os marcos importantes da vida do rei D. Sebastião. Solicitei, com perguntas dirigidas, o que sabiam acerca da lenda de D. Sebastião. Foi curioso perceber a imaginação dos alunos, que, mesmo não sabendo sobre o assunto, arranjam soluções para o definirem de acordo com as suas ideias.

Em seguida, li-lhes uma carta (elaborada por mim) do rei D. Sebastião dirigida ao seu sucessor (Cardeal D. Henrique), na qual constavam as preocupações que tinha ao deixar o seu reino sem sucessor legítimo. Após a análise da estrutura da carta e suas características, foi proposto aos alunos que redigissem eles próprios uma carta. Teriam de se imaginar reis e identificarem as preocupações no intuito de melhorarem o seu reino. Este trabalho de interdisciplinaridade teve como intuito cumprir o objetivo do *Programa de Língua Portuguesa* (Ministério da Educação, 1991) “Produzir textos escritos com intenções comunicativas diversificadas” (p. 137), nomeadamente,

Experimentar diferentes tipos de escrita, com intenções comunicativas diversificadas, requeridos pela organização da vida escolar e pela concretização de projectos em curso (avisos, recados, notícias, convites, relatos de visitas de estudo, relatos de experiências, correspondência, jornais de turma, de escola...). (p. 154)

Antes de terminar a aula, recolhi as cartas escritas pelos alunos coloquei-as dentro de um saco. Após, os alunos retiraram algumas cartas e liam-nas para a turma, pelo que cumpriam o programado, no âmbito da Comunicação Escrita para o 4.º ano: “Ler, com frequência regular, textos produzidos por iniciativa própria (para a turma, para um grupo, para um companheiro, para o professor) ” (Ministério da Educação, 2004, p. 155).



## 2.2.2 Matemática (3.º ano)

Quadro 5 – Planificação de Matemática – 3.º ano

PLANIFICAÇÃO DE AULA			
<b>Escola:</b> Zona de Lisboa <b>Orientador (a) cooperante:</b> <b>Faixa etária:</b> 3.º ano <b>Data:</b> 8 de janeiro de 2013		<b>Estagiária:</b> Ana Luísa Fonseca Alvelos Garcia <b>Ano:</b> 1.º semestre <b>Turma:</b> ME1.º C <b>Nº:</b> 7	
Área: Matemática			
Hora	Conteúdos	Estratégias	Recursos
09:00h	✓ Geometria e Medida  • Unidades de tempo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descobrir, através de adivinhas, as unidades de tempo que existem (ano; dias; horas; minutos; segundos; mês; semana);</li> <li>• Dialogar com os alunos sobre as suas perceções acerca da importância das unidades de tempo e para que servem;</li> <li>• Solicitar aos alunos que, com exemplos do seu dia-a-dia, indiquem situações com diferentes unidades de tempo;</li> <li>• Exibir um <i>PowerPoint</i> como introdução e explicação do conteúdo a desenvolver;</li> <li>• Distinguir cada uma das unidades de tempo;</li> <li>• Elaborar exercícios de cálculo mental com as referidas unidades de tempo;</li> <li>• Realizar uma proposta de trabalho com os alunos com a aplicação dos conteúdos aprendidos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adivinhas;</li> <li>• Computador;</li> <li>• Quadro interativo;</li> <li>• Tabela;</li> <li>• Proposta de trabalho.</li> </ul>
10h:30m			

Iniciei a aula com adivinhas, a serem resolvidas pelos alunos para chegarem ao tema que iríamos abordar: unidades de tempo. Foi gratificante verificar o entusiasmo dos alunos em quererem descobrir o que seria, deixando as suas ideias surgirem sem inibição. Desta forma, é necessário que o professor fomente momentos destes com as crianças de forma a criar aulas motivadoras e interessantes aos alunos. Após descobrirem o conteúdo que iríamos abordar, solicitei a participação dos alunos no sentido de perceber o que sabiam sobre o tema. Como afirmam Bivar, Grosso, Oliveira e Timóteo, nas *Metas Curriculares do Ensino Básico – Matemática* (2013), o gosto da Matemática é iniciado,

pela redescoberta das relações e dos factos matemáticos – que muitas vezes é apresentada como uma finalidade isolada – constitui um propósito que pode e deve ser alcançado através do progresso da compreensão matemática e da

resolução de problemas. Neste sentido, é decisivo para a educação futura dos alunos que se cultive de forma progressiva, desde o 1.º ciclo, algumas características próprias da Matemática, como o rigor das definições e do raciocínio, a aplicabilidade dos conceitos abstratos ou a precisão dos resultados. (p. 2)

Explorámos, em conjunto, situações reais sobre o que fazer em caso de não existir uma unidade de medida de tempo, tal como faziam os nossos antepassados. Falámos sobre a forma como evoluíram estas unidades na nossa sociedade. Serrazina (citada em Mendes & Delgado 2008) comenta que é importante que o docente

parta do que as crianças já sabem, tenha em conta as suas experiências anteriores e aproveite as oportunidades que ocorrem naturalmente, considerando que a aprendizagem matemática mais significativa resulta das experiências e materiais que lhes interessam e, sobretudo, que as levem a refletir sobre o que fizeram e porque o fizeram. (p. 7).

O conteúdo abordado é complexo, pois como refere Caldeira (s.d),

uma das noções que apresenta maior grau de dificuldade de compreensão por ser bastante abstrata é a noção do tempo (é, talvez, uma das que mais demora para se estruturar definitivamente no ser humano). O educador deve desenvolver atividades, sempre dentro da realidade da criança.

Assim, optei por exibir um *PowerPoint* com a explicação de como trabalhamos neste sistema: sistema sexagesimal. Como defende Aharoni (citado em Caldeira, 2009, p. 208), “é importante a criança perceber dois princípios básicos: o significado das operações e o modo de as calcular. O significado de uma operação baseia-se na sua ligação à realidade. O cálculo significa descobrir a representação decimal do resultado”. Recorri a situações do quotidiano para perceber a dinâmica desta unidade de tempo e apelei ao cálculo mental com perguntas dirigidas de forma a obter uma resposta da respetiva unidade de tempo solicitada. De acordo com *National Council of Teachers of Mathematics* (NCTM) (citada em Mendes & Delgado 2008, p. 46), “desde o pré-escolar até ao 12.º ano, as crianças devem envolver-se em experiências que lhes permitam “compreender atributos mensuráveis dos objetos e as unidades, sistemas e processos de medida; e aplicar técnicas, ferramentas e fórmulas para determinar medidas”.

Por fim, e para consolidação do conteúdo abordado, entreguei aos alunos uma tabela de correspondência de unidades de tempo e uma proposta de trabalho para colocar em prática o que foi falado.

### 2.2.3 Português (2.º ano)

Quadro 6 – Planificação de Português – 2.º ano

PLANIFICAÇÃO DE AULA			
<b>Escola:</b> Zona de Lisboa <b>Orientador (a) cooperante:</b> <b>Faixa etária:</b> 2.º ano <b>Data:</b> 19 de abril de 2013		<b>Estagiária:</b> Ana Luísa Fonseca Alvelos Garcia <b>Ano:</b> 2.º semestre <b>Turma:</b> ME1.º C <b>Nº:</b> 7	
Área: Português			
Hora	Conteúdos	Estratégias	Recursos
09:00h	✓ Leitura e Escrita  • Compreensão de texto: a notícia;  • Fluência de leitura;  • Produção de textos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Iniciar a aula com uma leitura modelo de uma Notícia;</li> <li>• Solicitar a leitura oral pelos alunos;</li> <li>• Identificar características gerais do texto;</li> <li>• Dialogar com os alunos para perceber se reconhecem este tipo de texto;</li> <li>• Exibir um <i>PowerPoint</i> com as características da estrutura da Notícia;</li> <li>• Recorrer novamente ao texto inicial, e solicitar aos alunos que identifiquem as características principais da Notícia;</li> <li>• Realizar um resumo do que foi abordado, com uma cartolina colada no quadro com as palavras principais da notícia (Título, Quem? Como? Quando? Onde? O quê? O porquê? O Desenvolvimento, o Corpo da notícia, 1.º paragrafo – Lead, Escritor, Editor e Data) para os alunos saberem a ordem da estrutura da notícia;</li> <li>• Elaborar uma Notícia coletiva com a turma.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Computador;</li> <li>• Cartolina;</li> <li>• Palavras para a estrutura da notícia;</li> <li>• Imagens alusivas à notícia;</li> <li>• Cartolina para fazer a notícia coletiva.</li> </ul>
10h:30m			

Para dar início a esta aula, fiz a leitura modelo de uma notícia. O conteúdo curricular dado na área de Português estava presente nas *Metas Curriculares do Português do Ensino Básico* (Buescu, Morais, Rocha e Magalhães, 2012, p. 21), 3.º ano, que, no âmbito do Domínio da Leitura e Escrita, referem que os alunos devem: “Ler [...] notícias”. Saliento que, nesta escola, os alunos iniciam a aprendizagem da leitura e da escrita aos 5 anos, pelo que há um desenvolvimento destas habilidades e podem cumprir descritores de desempenho de anos de escolaridade superiores.

De seguida, os alunos fizeram uma leitura em voz alta da mesma notícia, por ser essencial que os alunos no 1.º CEB adquiram, em termos da produção oral, velocidade, ritmo e entoação da leitura, como reforçam as *Metas Curriculares do Português do Ensino Básico* (Buescu et al., 2012, p. 20), devem conseguir compreender e expressar-se com “tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequados”, de modo a mobilizarem “vocabulário cada vez mais variado e estruturas frásicas cada vez mais complexas”.

Foi solicitada a leitura, pelos alunos, do respetivo texto. Após todas as crianças terem lido o texto, explorámos as diferenças com base nas conceções dos alunos. Para verificarmos se estas conceções estavam corretas, foi exibido um *PowerPoint* com a explicação e características do tipo de texto informativo que se tratava: A Notícia. Com a conclusão da explicação, voltámos ao texto inicial e foi solicitado aos alunos que identificassem as características fundamentais da notícia. Para consolidar este tema, foi colado no quadro uma cartolina com espaços em branco onde os alunos tinham que colocar as características principais para a construção de uma notícia.

No fim, redigimos uma notícia coletiva, pois como é enunciado nos objetivos das *Metas Curriculares do Português do Ensino Básico* (Buescu et al., 2012, p. 23), os alunos devem: “escrever pequenos textos informativos, a partir de ajudas que identifiquem a introdução ao tópico, o desenvolvimento do tópico com factos e pormenores, e a conclusão”. A referida notícia ficou exposta na sala de aula e os alunos fizeram a sua leitura encarnando o papel de jornalistas.

## 2.2.4 Matemática (1.º ano)

Quadro 7 – Planificação de Matemática – 1.º ano

PLANIFICAÇÃO DE AULA			
<b>Escola:</b> Zona de Lisboa <b>Orientador (a) cooperante:</b> <b>Faixa etária:</b> 1.º ano <b>Data:</b> 14 de maio de 2013		<b>Estagiária:</b> Ana Luísa Fonseca Alvelos Garcia <b>Ano:</b> 2.º semestre <b>Turma:</b> ME1.º C <b>Nº:</b> 7	
Área: Matemática			
Hora	Conteúdos	Estratégias	Recursos
09:00h	✓ Geometria e Medida <ul style="list-style-type: none"><li>Dinheiro: O Euro;</li><li>Contagem de moeda e notas da área do Euro;</li><li>Contagens de dinheiro;</li><li>Cálculo mental.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Iniciar a aula com os alunos sentados em grupos de dois para trabalharem a pares;</li><li>Dialogar com os alunos sobre o aparecimento do <i>Euro</i>, através da exibição de um <i>PowerPoint</i>.;</li><li>Distribuir notas e moedas (plastificadas) de Euro, aos alunos, para sua manipulação e descoberta;</li><li>Identificar as características das notas e moedas em relação à textura, cor e tamanho;</li><li>Apelar ao cálculo mental dos alunos, de forma a obter quantidades de dinheiro de formas diferentes;</li><li>Dramatizar com os alunos (ida ao supermercado) para comprar os artigos apresentados;</li><li>Solicitar aos alunos que verifiquem se os colegas fizeram corretamente a compra.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Computador;</li><li>Moedas e notas de Euro (plastificadas);</li><li>Artigos para a dramatização (boneco, lápis, canetas, estojo, carro, avião).</li></ul>
10h:30m			

Para abordar os conteúdos desta planificação, decidi sentar os alunos em grupos de dois para trabalharem a pares. Após explicar como iriam trabalhar, apresentei um *PowerPoint* com informações sobre o aparecimento do Euro e a sua importância no mundo atual em que vivemos – matéria do âmbito do Estudo do Meio. Este conteúdo foi abordado criando uma dinâmica de interdisciplinaridade com a área de matemática. Como referem Pombo *et. al.* (1994, p. 26), “se tomarmos seriamente o prefixo deste termo, interdisciplinaridade significa interação mútua, interdependência e interfecundação entre várias disciplinas”. Assim, conseguimos que os alunos aprendam como um todo e não atividades isoladas por si só.

Distribuí, de seguida, notas e moedas de euros para que os alunos pudessem manipular, observar e explorar as suas características em relação ao tamanho, cor, espessura e textura. Cada par pôde indicar uma característica de uma das notas ou

moedas que escolhesse e, depois, passava para o par seguinte, que enunciavam outra característica diferente e assim sucessivamente. Foi muito interessante observar as escolhas dos alunos: umas vezes escolhiam por causa do tamanho ser maior, outras porque tinham cores mais bonitas, outras porque eram de maior valor.

Para estimular o cálculo mental dos alunos, foram realizados oralmente problemas para identificar as quantidades de dinheiro que cada par tinha. Outra estratégia, ainda dentro da linha anterior, foi fazer adições com valores em euros, para os alunos perceberem com quanto dinheiro ficavam. Durante estas atividades, os alunos iam expondo como tinham chegado ao resultado final. Como afirmam Bivar *et al.*, (2013, p. 5), “os alunos devem ser incentivados a expor as suas ideias, a comentar as afirmações dos seus colegas e do professor e a colocar as suas dúvidas.” Deste modo, como sustentam os mesmos autores, é suposto que, no 1.º CEB, os alunos realizem a comunicação do pensamento matemático. Para isso, o professor deve, “oralmente, trabalhar com os alunos a capacidade de compreender os enunciados dos problemas matemáticos, identificando as questões que levantam, explicando-as de modo claro, conciso e coerente, discutindo, do mesmo modo, estratégias que conduzam à sua resolução.” Em seguida, criei em sala de aula uma dramatização por cada par de alunos. Recorri a esta estratégia pois, na maior parte das vezes, “os conteúdos são leccionados desgarrados do quotidiano e os alunos não conseguem ver a sua aplicação” (Sanches, 2001, p. 55) e há necessidade de colmatar esta situação. A atividade dramática envolvia uma ida ao supermercado, onde iriam escolher o que queriam comprar e tinham que saber dar a quantidade de dinheiro correta para realizarem a compra. Deste modo, as crianças puderam envolver-se com a situação e puderam experienciar situações do dia-a-dia. Como realça o mesmo autor, é importante “tornar a aprendizagem funcional [...] para que possam ver a utilidade daquilo que aprendem” (p. 55).

Só foi possível aos alunos perceberem que não conseguiam comprar tudo o que queriam quando realizámos a atividade de dramatização, visto que puderam experimentar e observar o que acontecia. Durante a respetiva dramatização, uns alunos faziam o papel de caixas de supermercado e outros de consumidores. Cada vez que um par realizava uma compra, os colegas tinham de estar atentos para confirmar que estavam a realizar a operação corretamente. Os alunos confrontaram-se diretamente com o problema e tiveram que o resolver da melhor forma. Como referem Barros e Palhares (1997, p. 119), “para ultrapassar o obstáculo, o resolvidor deve ser obrigado a pensar. Deve pensar na forma de ultrapassar o obstáculo”.

Durante toda a atividade, fui orientando os alunos na organização do espaço, nas correções necessárias em relação as compras que realizavam. Fui-lhes passando a mensagem de que muitas das vezes os adultos têm que fazer escolhas, não podem comprar tudo o que desejam. Esta minha intervenção teve como intuito incutir nas crianças este tipo de valores para que futuramente se tornem jovens adultos mais responsáveis e que saibam a importância da poupança. De resto, deixei que fossem eles os próprios os protagonistas das dramatizações.

### 2.2.5 Domínio da Matemática (grupo de 3 anos)

Quadro 8 – Planificação do Domínio da Matemática – 3 anos

PLANIFICAÇÃO DE AULA			
<b>Escola:</b> Zona de Lisboa <b>Orientador (a) cooperante:</b> <b>Faixa etária:</b> 3 anos <b>Data:</b> 26 de maio de 2017		<b>Estagiária:</b> Ana Luísa Fonseca Alvelos Garcia <b>Ano:</b> 2.º semestre <b>Turma:</b> MEPE1.º C <b>Nº:</b> 9	
Área da Expressão e Comunicação (Domínio da Matemática)			
Hora	Componentes	Estratégias	Recursos
14:00h	✓ Geometria e Medida  • Orientação espacial;  • Visualização espacial;  • Analisar e operar com formas geométricas.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Iniciar o diálogo com as crianças, seguindo o tema da área do Conhecimento do Mundo (relembrar características dos peixes);</li><li>• Mostrar um peixe em formato de papel e interagir com as crianças;</li><li>• Explorar o material didático (Blocos Lógicos), recorrendo à ligação deste com a atividade proposta;</li><li>• Realizar perguntas dirigidas para a colagem das figuras geométricas no peixe;</li><li>• Orientar a colagem de acordo com a estrutura do peixe (cabeça, barabatana caudal e barbatanas dorsais);</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Peixe em papel plastificado;</li><li>• Peixe às cores;</li><li>• Blocos Lógicos;</li><li>• Quadro;</li><li>• Proposta de atividade;</li></ul>
15:00h		<ul style="list-style-type: none"><li>• Verificar se as propostas de trabalho estão a ser cumpridas.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Imagens de figuras geométricas em papel.</li></ul>

A minha atividade no Domínio da Matemática iniciou-se com um diálogo com as crianças, relembrando o que já tinha sido abordado no período da manhã sobre os peixes. Fizemos uma breve abordagem das características destes animais e as

crianças mencionaram quais eram os seus peixes favoritos que tinham visualizado no vídeo a que assistiram no período da manhã. De seguida, pedi às crianças que fechassem os olhos, para criar um momento de surpresa e suspense, já que, nestas idades, é fundamental motivá-las.

Como referem as *Orientações Curriculares para Educação Pré-escolar* (Silva *et. al.*, 2016, p. 74) “as aprendizagens das crianças [...] requerem uma experiência [...] ligada aos seus interesses e vida do dia a dia, quando brincam e exploram o seu mundo quotidiano”. Assim, apareci com um peixe plastificado, em tamanho grande, muito colorido e que se movimentava de modo idêntico aos peixes. Foi muito bom perceber a alegria e entusiasmo das crianças ao verem aquela pequena dramatização feita por mim e depois serem eles próprios a fazerem-na como um momento de prazer. Como defendem Kamili e De Vries (citado em Barros & Palhares, 2001), “o jogo é uma forma de atividade particularmente poderosa para estimular a vida social e a atividade construtiva da criança” (p. IX).

Após, distribuí em cada mesa uma caixa de Blocos Lógicos. Solicitei às crianças, com perguntas dirigidas, qual era o nome do material que tinham em cima das mesas e quais as suas características. Para ter a certeza que as crianças sabiam reconhecer as peças e seus atributos, pedi que retirassem apenas uma peça com os atributos que eu indicava. Como referem as *Orientações Curriculares para Educação Pré-escolar* (Silva *et al.*, 2016, p. 74), “o desenvolvimento das noções matemáticas inicia-se desde muito precocemente e, na educação pré-escolar, é necessário dar continuidade a estas aprendizagens e apoiar a criança no seu desejo de aprender.” Graells (citado em Botas & Moreira, 2013) reforça que

os materiais didáticos podem desempenhar no ensino [...] guiões das aprendizagens dos alunos; proporcionar o treino e o exercício de capacidades; cativar o interesse e motivar o aluno; avaliar as capacidades e conhecimentos; proporcionar simulações, com o objetivo da experimentação, observação e interação [...] (p. 257).

Em continuação desta abordagem, peguei na figura de um peixe impresso em papel (formato A3), apenas com o contorno do mesmo desenhado, e coleí-o no quadro. Distribuí por cada criança uma folha A4, na qual estava impressa uma figura idêntica à minha, mas mais pequena, e imagens de figuras geométricas que representavam os Blocos Lógicos. As crianças teriam de colar na figura do peixe estas imagens nos respetivos locais (cabeça, barbatanas dorsais e barbatana caudal do peixe), de acordo com as minhas indicações. Como afirmam Silva *et al.* (2016), o educador,



deverá proporcionar experiências diversificadas e desafiantes, apoiando a reflexão das crianças, colocando questões que lhes permitam ir construindo noções matemáticas e propondo situações problemáticas em que as crianças encontrem as suas próprias soluções e as debatam com as outras”. É ainda necessária “uma abordagem sistemática, continuada e coerente, em que o/a educador/a apoia as ideias e descobertas das crianças, levando-as intencionalmente a aprofundar e a desenvolver novos conhecimentos. (p. 74).

O NCTM (citado em Mendes & Delgado 2008) defende que o ensino e aprendizagem da Geometria deve proporcionar, entre outras, as seguintes propriedades: “analisar características e propriedades de formas geométricas bidimensionais e tridimensionais [...]; especificar localizações e descrever relações espaciais recorrendo à geometria” (p. 10). Também para Mendes e Delgado (2008, p. 9) “a Geometria inclui uma estrutura com uma lógica específica que lhe permite articular a evidência visual com a exactidão do seu método, dando resposta a inúmeros problemas”. Para a realização desta atividade, e uma vez que as crianças tinham apenas imagens dos Blocos Lógicos, não foi considerado o atributo da espessura por não se conseguir definir.

## 2.2.6 Domínio do Conhecimento do Mundo (grupo de 4 anos)

Quadro 9 – Planificação do Conhecimento do Mundo – 4 anos

PLANIFICAÇÃO DE AULA			
<b>Escola:</b> Zona de Lisboa <b>Orientador (a) cooperante:</b> <b>Faixa etária:</b> 4 anos <b>Data:</b> 3 de novembro de 2017		<b>Estagiária:</b> Ana Luísa Fonseca Alvelos Garcia <b>Ano:</b> 2.º semestre <b>Turma:</b> MEPE1.º C <b>Nº:</b> 8	
Área do Conhecimento do Mundo			
Hora	Componentes	Estratégias	Recursos
14h:40m	✓ Abordagem às Ciências  • Conhecimento do mundo físico e natural – O paladar.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Distribuir o material necessário;</li><li>• Perceber as conceções alternativas das crianças sobre o tema “o paladar”;</li><li>• Identificar/ reconhecer os alimentos;</li><li>• Realizar as previsões no protocolo experimental;</li><li>• Mencionar os cuidados de segurança na atividade;</li><li>• Executar a experiência;</li><li>• Verificar se todas as crianças estão a executar a experiência;</li><li>• Confrontar os resultados com as previsões iniciais e concluir a experiência.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Comida com diferentes sabores (doce, salgada, amarga e ácida);</li><li>• Colheres e pratos de plástico;</li><li>• Água;</li><li>• Guardanapos;</li><li>• Protocolo experimental;</li><li>• Marcas de cores para realizarem previsões e conclusões.</li></ul>
16:00h			

Os componentes desta atividade na área do Conhecimento do Mundo, no subtema Abordagem às Ciências, relacionaram-se com o conhecimento do mundo físico – o corpo humano, especificamente, um dos sentidos: o paladar. Esta atividade foi concretizada num dia inteiro (manhã e tarde). No fim do dia, realizei uma experiência com as crianças. No meu entender, esta atividade experimental foi muito desafiadora de realizar, especialmente com crianças desta idade. Visto que a sala frequentada por este grupo de crianças de 4 anos é partilhada com crianças de outro grupo, é necessária uma atenção e organização redobrada.

*As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Silva *et al.*, 2016) alertam para que a curiosidade das crianças,

é fomentada e alargada na educação pré-escolar através de oportunidades para aprofundar, relacionar e comunicar o que já conhece, bem como pelo contacto com novas situações que suscitam a sua curiosidade e o interesse por explorar, questionar descobrir e compreender. A criança deve ser encorajada a construir as suas teorias e conhecimento acerca do mundo que a rodeia. (p. 85)

Assim, resolvi planear um conjunto de estratégias que, partindo de conceções das próprias crianças sobre o sentido do paladar, de exemplos concretos, nos conduzisse à identificação de diferentes sabores. Martins *et al.* (2009, p. 19) defendem que “compreender as ideias das crianças facilita a adequação da intervenção do(a) educador(a) e a necessária adaptação de recursos e estratégias/actividades”.

Com as crianças sentadas à mesa, dispus à frente de cada uma um prato, uma colher, um copo de plástico, guardanapos. Os alimentos que iam experimentar estavam colocados numa bancada de apoio separada, mas era visível por todas as crianças. Solicitei ajuda às crianças para entregar o protocolo experimental e as marcas de cores diferentes; mostrei os alimentos que íamos experimentar e identificámo-los. Mencionei as medidas de segurança. Expliquei o que era um protocolo experimental; achei pertinente fazê-lo de forma acessível, numa linguagem adequada, pois de outra forma não iria ser viável. Como afirma Estanqueiro (2010, p. 36), “a linguagem de um professor competente é rigorosa, tecnicamente adequada à matéria, clara e acessível aos alunos. Sem clareza, a mensagem não passa.”

As crianças realizaram as suas previsões individualmente. Em cada uma das opções colaram as marcas correspondentes (cada cor correspondia a um sabor diferente). Compreende-se então, que a finalidade da exploração do Conhecimento do Mundo está interligada com a importância da aprendizagem, pois permite às crianças o desenvolvimento do seu pensamento prévio, das suas próprias previsões, da sua

pesquisa e observação sobre as suas descobertas. Tendo em conta que estas nem sempre estão de acordo com o real, a finalidade do conhecimento do mundo vai permitir perceber e consolidar estes conceitos com rigor científico experienciado e trabalhado em contexto escolar. Como sugerem Silva *et al.* (2016), a finalidade da área do Conhecimento do Mundo é:

[...] lançar as bases da estruturação do pensamento científico, que será posteriormente mais aprofundado e alargado, importa que haja sempre uma preocupação de rigor, quer ao nível dos processos desenvolvidos, quer dos conceitos apresentados, quaisquer que sejam os aspetos abordados e o seu nível de aprofundamento. É essencial que se vá construindo uma atitude de pesquisa, centrada na capacidade de observar, no desejo de experimentar, na curiosidade de descobrir numa perspetiva crítica e de partilha do saber. (p. 86)

Quando passámos para a experimentação dos sabores dos alimentos, foi fascinante ver as crianças mostrarem as suas emoções e brincadeiras que são consideradas normais, dentro dos limites, para este tipo de atividades. Como nos avisa Santos (2010),

As práticas pedagógicas atuais têm por tarefa construir competências, buscar novos conhecimentos, procurar métodos ativos, tornar as disciplinas menos rígidas, respeitar os alunos, utilizar didáticas mais flexíveis, buscar avaliações mais formativas, usar novas tecnologias e tratar os alunos através de técnicas reflexivas. Essas práticas tendem, no futuro, a mudar a educação e um dos caminhos viáveis pode ser a utilização das atividades lúdicas, pois estas têm a possibilidade de ajudar na busca de mudanças, uma vez que tendem a ser mais abertas, criativas e dinâmicas. (p. 21)

Também verifiquei que, por parte de algumas crianças, havia repulsa em experimentar coisas desconhecidas e algumas tiveram dificuldade em lidar com a situação. Mais perto do fim da atividade, conseguiram ganhar coragem e ainda provaram alguns alimentos. Penso que foi importante, pois conseguiram ultrapassar esse “medo”.

Concluí a aula com um resumo do tema abordado e com a confrontação dos resultados finais com as previsões iniciais das crianças, que, na sua maioria, não foram iguais. Martins *et al.* (2009, p. 23) mencionam que “as crianças deverão ter oportunidade de partilhar e discutir o trabalho realizado. Neste sentido, poderá propor-se-lhes, valorizando o desenvolvimento de capacidades de comunicação, que partilhem com os colegas a actividade realizada pelo seu grupo”.

## 2.2.7 Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (grupo de 5 anos)

Quadro 10 – Planificação do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita – 5 anos

PLANIFICAÇÃO DE AULA			
<b>Escola:</b> Zona de Lisboa <b>Orientador (a) cooperante:</b> <b>Faixa etária:</b> 5 anos <b>Data:</b> 5 de janeiro de 2018		<b>Estagiária:</b> Ana Luísa Fonseca Alvelos Garcia <b>Ano:</b> 2.º semestre <b>Turma:</b> MEPE1.º C <b>Nº:</b> 8	
Área da Expressão e da Comunicação (Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita)			
Hora	Componentes	Estratégias	Recursos
09h:30m	✓ Linguagem oral <ul style="list-style-type: none"> <li>Comunicação Oral</li> <li>Consciência linguística (fonológica e da palavra);</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Descobrir, através de uma adivinha, a palavra lua;</li> <li>Permitir que as crianças expressem ideias sobre o tema;</li> <li>Alargar o léxico das crianças com a formação de palavras pelo mesmo som [ l];</li> <li>Descobrir oralmente outras palavras com o som [ l] em fim de palavra;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Adivinha;</li> <li>Quadro plastificado;</li> <li>Letras móveis;</li> <li>Proposta de trabalho;</li> <li>Dedais;</li> </ul>
09h:50m	✓ Abordagem à escrita <ul style="list-style-type: none"> <li>Identificação de convenções da escrita (reconhecimento de letras e sua organização em palavras).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Representar a palavra lua com letras móveis;</li> <li>Formar palavras com letras móveis;</li> <li>Escrever/ copiar a palavra dedal numa proposta de trabalho;</li> <li>Levar um grupo de crianças à apresentação de uma lição da <i>Cartilha Maternal</i> João de Deus.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cartilha Maternal João de Deus.</li> </ul>

Esta atividade iniciou-se através de uma adivinha para descobrir a palavra 'lua'. O objetivo do uso da adivinha era o de cativar as crianças na descoberta da palavra e criar um momento diferente de iniciação ao Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, na componente da comunicação oral, integrada nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Como referem Sim-Sim *et al.* (2008, p. 29), “o ser humano é, por natureza, um comunicador, pelo que comunicar constitui uma experiência central no desenvolvimento da criança”. Estas autoras defendem ainda que, na educação pré-escolar, é fundamental que “sejam criadas oportunidades que permitam o desenvolvimento de competências comunicativas, de modo a que a

escolaridade obrigatória posso decorrer com sucesso” (p. 37). Assim, a comunicação verbal nestas idades deve ser considerada para o educador uma ferramenta essencial.

Como as crianças não conseguiram descobrir a adivinha, apresentei a palavra ‘lua’, em tamanho grande e plastificada, e dinamizei a sua leitura através do método da *Cartilha Maternal*. O Método da *Cartilha Maternal* João de Deus é deveras interessante e motivador para as crianças aprenderem a ler. Como refere Deus (1997), “a descoberta de valores e regras a aplicar é um jogo que as crianças vão progressivamente descobrindo, numa atitude construtivista que lhes dá muita satisfação” (p. 10). Após a descoberta da palavra através da sua leitura, solicitei às crianças o apelo aos seus conhecimentos sobre o tema.

De modo a fomentar a consciência da palavra, pedi às crianças que escrevessem com as letras móveis, num quadro plastificado que tinham em cima das suas mesas, a palavra ‘lua’. Como afirma Ruivo (2009, p. 353), as letras móveis constituem um material de grande interesse pedagógico, pois possibilitam “aceder à construção e desconstrução de palavras, à construção de novas palavras através de sílabas de uma palavra dada e até à construção de frases quer sejam ditadas ou copiadas”. O saco que tinha as letras móveis que formavam a palavra ‘lua’ continha também uma letra que não era necessária (letra ‘intrusa’) e desta forma era uma atividade de concentração para crianças desta idade. Após conclusão da palavra escrita e feitas as devidas correções em alguns casos de troca de letras, solicitei às crianças que construíssem outras palavras com as letras móveis que tinham e fizessem uma frase. Tendo em conta o Método aprendido, esta atividade vai ao encontro ao seu objetivo, pois como salienta Ruivo (2009, p. 122), “a metodologia de João de Deus recusa-se tratar sílabas independentes das palavras em que estão inseridas [...] permitindo ensinar o código alfabético num contexto de leitura significativo”.

Este exercício é de extrema importância, visto que a criança tem de conseguir reconhecer cada grafema e, de seguida, juntá-los para a formação de uma palavra. Em alguns casos, foi uma tarefa difícil. No entanto, com a minha ajuda, foi possível cada criança representar uma palavra. Ruivo (2009, p. 107) afirma que neste método João de Deus “aprender a ler não pode ser um simples acto mecânico, mas um meio de aprender a raciocinar” e “a unidade principal da leitura é a palavra.” Ainda a mesma autora reforça que “a *Cartilha Maternal* é o suporte físico do Método e uma coisa não existe sem a outra, sendo que podem fisicamente estar separadas, mas quem não compreender o Método dificilmente fará bom uso da Cartilha”. Durante este exercício

pude constatar que surgiram muitas pseudopalavras que são naturais ainda nesta idade que as crianças iniciam o método de leitura.

Realizei, de seguida, mais dois exercícios idênticos ao anterior para desenvolvimento do léxico das crianças (palavras começadas e terminadas pelo grafema /l/ da palavra 'lua'). Terminei esta atividade com a dinamização da palavra 'papel' usando o método da *Cartilha Maternal*. Por fim, antes de um grupo de crianças ir à apresentação de uma lição da *Cartilha Maternal* João de Deus, pedi a participação das crianças para distribuir uma proposta de atividade, expliquei-lhes o pretendido (pintar a imagem que representava um dedal e copiar, em letra bicuda, a palavra dedal).

Como as crianças não tinham conhecimento do que era um dedal, levei para a sala três dedais. As crianças puderam observar, experimentar e comunicar o que sabiam ou não sobre o referido objeto, bem como as suas funções e utilidades no dia-a-dia. Como refere Vygotsky (2009), a criança necessita falar sobre as suas experiências/vivências para se poder envolver:

[...] da necessidade de ampliar a experiência da criança, caso se queira criar bases suficientemente sólidas para a sua atividade de criação. Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência - sendo as demais circunstâncias as mesmas -, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação (p. 23).

Esta atividade terminou com um grupo de crianças na apresentação de uma lição da *Cartilha Maternal*. Como refere Ruivo (2009, p. 133), “essa pequena ‘equipa’ torna as lições mais vivas e equilibra em interação o comportamento individual de cada aluno: os mais ativos e extrovertidos desbloqueiam os mais tímidos e hesitantes.”

## 2.2.8 Domínio da Matemática (grupo de 5 anos)

Quadro 11 – Planificação do Domínio da Matemática – 5 anos

PLANIFICAÇÃO DE AULA			
<b>Escola:</b> Zona de Lisboa <b>Orientador (a) cooperante:</b> <b>Faixa etária:</b> 5 anos <b>Data:</b> 5 de janeiro de 2018		<b>Estagiária:</b> Ana Luísa Fonseca Alvelos Garcia <b>Ano:</b> 2.º semestre <b>Turma:</b> MEPE1.º C <b>Nº:</b> 8	
Área da Expressão e da Comunicação (Domínio da Matemática)			
Hora	Componentes	Estratégias	Recursos
09h:50m	✓ Números e Operações <ul style="list-style-type: none"><li>Contagem de números;</li><li>Identificar números pares e ímpares;</li><li>Cálculo mental.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Passagem para o domínio da matemática com as crianças a cantarem;</li><li>Distribuir pelas crianças o material estruturado (Calculadores Multibásicos) e explicar como vamos trabalhar;</li><li>Proceder à realização da operação de adição na base 4;</li><li>Fazer a leitura da placa por cores;</li><li>Identificar números pares e ímpares;</li><li>Apelar ao cálculo mental das crianças;</li><li>Realizar o jogo dos “3 fora”;</li><li>Circular e verificar se as crianças conseguem concretizar a atividade proposta;</li><li>Arrumar o material.</li></ul>	• Calculadores Multibásicos.
10h:10m			

Cantámos uma canção a fim de criar um momento de descompressão após a atividade anterior. Silva *et al.* (2016, p. 54) dizem-nos que o uso da música em jardim-de-infância “dá continuidade às emoções e afetos vividos” e contribui “para o prazer e bem-estar da criança”. Com as crianças sentadas nos respetivos lugares, solicitei-lhes ajuda para distribuir o material estruturado Calculadores Multibásicos. Como define Caldeira (2009, p. 16), um material estruturado é “um material manipulável que tem subjacente um fim educativo.” De seguida, fiz perguntas dirigidas com o intuito de saber se as crianças reconheciam o material e regras de utilização do mesmo.

Feita esta breve introdução, expliquei às crianças que íamos jogar ao jogo das bases e pedi a uma criança que me indicasse como se jogava. Ditei, passo a passo, as peças que queria nas respetivas placas, recorrendo ao cálculo mental das crianças (por exemplo, quando dizia que a quantidade de peças da cor amarela era um par ou que a quantidade de peças da cor verde era o dobro das peças amarelas, elas tinham

de recorrer ao raciocínio para entender ‘par’, ‘dobro’). Fui exemplificando com um modelo em espelho, numa mesa de suporte mais alto, para que fosse visível para todas as crianças. Os Calculadores Multibásicos são um material que se torna muito cativante e motivador, pois permite às crianças manipular, experimentar e observar, no concreto, as suas realizações. Como afirma Royo (citado em Caldeira 2009),

o material na prática educativa responde a um consenso generalizado na relação com a sua utilidade, pois é estruturador do ensino, recurso da prática e modelador das capacidades e personalidade da criança (é o que tem mais força na Educação Infantil). (p. 291)

Isto não quer dizer que seja a única forma de aprendizagem, mas, provavelmente, a que mais recordação efetiva traz à criança. Como afirma Caldeira (2009, p. 32), “os materiais não são a solução para todos os problemas de aprendizagem de matemática, mas servirão de suporte, como instrumento para atividades na sala de aula, de forma a que a comunicação seja uma realidade”.

À medida que terminava de ditar, solicitei a leitura das placas por cores para que também fossem possíveis correções para quem não tinha executado corretamente. Com ambas as placas já preenchidas, realizámos a operação da adição através do jogo das bases, neste caso específico, na base 4. Antes de iniciarmos o jogo, identificámos os nomes matemáticos que eram dados às placas e o que significavam na operação da adição. Silva *et al.* (2016) referem que

o brincar e o jogo favorecem o envolvimento da criança na resolução de problemas, pois permitem que explore o espaço e os objetos, oferecendo também múltiplas oportunidades para o pensamento e raciocínio matemático. Tanto o brincar com materiais (areia, plasticina, blocos, etc.) como o jogo dramático, que envolve a criação de uma situação imaginária, contribuem para a aprendizagem da matemática. (p.75)

Circulei pela sala para perceber se o grupo conseguia realizar a operação e fui fazendo perguntas dirigidas para que as crianças identificassem números pares e ímpares. Uma criança não respondeu corretamente, pelo que lhe pedi que juntasse a quantidade de peças (no caso, cinco) duas a duas, formando um par, até não conseguir formais mais. Como sobrou uma, a criança percebeu que a quantidade cinco não era par, porque uma peça não tinha, como ela disse, uma “amiga”. Terminei a atividade com o jogo dos “3 fora”. As crianças tinham que juntar as placas correspondentes às parcelas, fazendo grupos de 3 peças, independentemente da cor, e retirá-las da placa. Quando terminassem de retirar todas as peças das placas iam fazer o mesmo na placa do resultado, para confirmar se a operação estava correta.



## **Capítulo 3**

### **Dispositivos de Avaliação**

Neste capítulo, vai ser abordada a importância da avaliação, para que serve e quais as suas variáveis consoante os níveis de ensino, com a devida fundamentação teórica. Após, são apresentados quatro dos dispositivos de avaliações que escolhi para aqui apresentar. Estes foram dinamizados em dias de aulas/atividades conduzidas por mim, junto de uma turma de alunos/ um grupo de crianças, durante o meu Estágio Profissional. Três dispositivos são referentes ao 1.º CEB: dois relativos às disciplinas de Português e Estudo do Meio (3.º ano), e um à disciplina de Matemática (2.º ano). O último dispositivo é referente à Educação Pré-Escolar, Domínio da Matemática, para um grupo de crianças de 3 anos.

### **3.1 Fundamentação Teórica**

Falar em avaliação tornou-se um dos temas mais abordados na sociedade atual, pois qualquer profissão exige uma avaliação. A avaliação no ensino torna-se uma tarefa difícil. Segundo Leite e Fernandes (2003, p. 21), avaliar é “muito mais do que atribuir uma nota, uma quantificação, uma classificação. Avaliar é um processo complexo no qual intervêm factores de ordem endógena e exógena relativos, quer aos sujeitos avaliados, quer aos sujeitos avaliadores”. O docente terá que tentar ser sempre o mais justo e coerente possível, sabendo, mesmo assim que, por vezes, não vai ao encontro das expectativas dos alunos. Pais e Monteiro (2002, p. 46) alertam para o facto de, quando avaliamos, estarmos “a emitir juízos de valor, a privilegiar saberes, maneiras de ser e de estar. Por mais objetiva que se queira a avaliação, ela dependerá sempre dos intervenientes, dos momentos e das situações concretas”.

A avaliação como componente integrante e reguladora da prática educativa pressupõe realizar uma recolha sistemática de informações que, após analisadas, permitem tomar decisões, promovendo assim a qualidade das aprendizagens. Como nos dizem Ribeiro e Ribeiro (1990), “a função de avaliar corresponde a uma análise cuidada das aprendizagens conseguidas face às planeadas, o que se vai traduzir numa descrição que informa professores e alunos sobre os objetivos atingidos e aqueles onde se levantam dificuldades” (p. 337).

Segundo o Despacho Normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril, Artigo 3.º, a avaliação deve ser vista como “uma vertente contínua e sistemática e fornece ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e aos restantes intervenientes informação sobre o desenvolvimento do trabalho, de modo a permitir a revisão e a

melhoria do processo de ensino e de aprendizagem”. A avaliação não serve somente para avaliar o aluno, mas também o docente e a sua prática pedagógica. Assim sendo, os docentes têm de encarar a avaliação como um processo que lhes permite redefinir o seu trabalho. Perrenoud (citado em Estanqueiro 2010) defende que “é a avaliação que ajuda o aluno a aprender e o professor a ensinar” (p. 83).

Cabe ao docente ajudar o aluno a “crescer” globalmente e não basta reduzir a avaliação à constatação do que o aluno é capaz ou não de fazer. Ela deve ser encarada como um meio orientador de todo o processo de ensino/ aprendizagem. Como defende Fernandes (2005, p. 139), “todas as atividades que se realizam em ordem a obter informações que permitam decisões ou pontuações corretas no final da ação educativa, constituem a avaliação”. Não basta avaliar os resultados, é fundamental avaliar todo o processo a eles associados, ou seja, a avaliação do aluno é mais do que a atribuição de uma simples nota: é detetar problemas/ dificuldades, ajudando a potenciar a aprendizagem. Pretende-se que a avaliação seja coerente, com princípios de igualdade de oportunidades e de sucesso para todos.

Na Educação Pré-Escolar existem dois tipos de avaliação: diagnóstica e formativa. Na Circular n.º 4/DGIDC/2011 é apontado que, neste nível, a avaliação que tem mais substância é a formativa:

A avaliação na Educação Pré-Escolar assume uma dimensão marcadamente formativa, desenvolvendo-se num processo contínuo e interpretativo que procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu, das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando. (p. 1)

Ainda na mesma Circular, é possível constatar que, apesar de esta última ser a mais marcante, a avaliação diagnóstica é também importante porque

pode ocorrer em qualquer momento do ano lectivo quando articulada com a avaliação formativa, de forma a permitir a adopção de estratégias de diferenciação pedagógica, contribuindo também para a elaboração, adequação e reformulação do projecto curricular de grupo e ainda para facilitar a integração da criança no contexto educativo. (p. 4)

No que concerne à avaliação do 1.º CEB, existem três modalidades de avaliação: diagnóstica, formativa e sumativa. Como definido no Despacho Normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril, Artigo 3.º, a avaliação interna das aprendizagens nestas modalidades são “da responsabilidade dos professores e dos órgãos de administração e gestão e de coordenação e supervisão pedagógica da escola”.

A avaliação diagnóstica “tem como objectivo fundamental proceder a uma análise de conhecimentos e aptidões que o aluno deve possuir num dado momento para poder iniciar novas aprendizagens” (Ribeiro e Ribeiro, 1990, p. 342). Isto permite ao docente fazer um ponto da situação e determinar medidas adequadas face aos objetivos em vista. Ribeiro e Ribeiro referem ainda que “os testes diagnósticos não se classificam, pelo que pretendem, apenas, facilitar um caminho” (p. 346). Ainda no que concerne a este tipo de avaliação, Leite e Fernandes (2003) mencionam o seguinte:

Uma avaliação diagnóstica justifica-se sempre que se pretende identificar o ponto de partida, quer ele seja em relação às características do contexto e da comunidade em que se insere a escola, quer às características da turma e dos seus alunos, quer aos conhecimentos que possuem sobre assuntos relacionados com os conteúdos curriculares e às competências que desenvolveram. (p. 46)

Por conseguinte, a função diagnóstica da avaliação tem como intenção aprofundar o conhecimento das causas de determinados problemas ao longo do ensino.

A avaliação formativa é sistemática e contínua, pelo que tem por base um conjunto de práticas variadas que se integram no processo ensino/ aprendizagem e que procuram contribuir para que os alunos se apropriem melhor das aprendizagens pré-definidas. Para Leite e Fernandes (2003), a avaliação formativa tem:

por finalidade não apenas dar informações sobre o grau de consecução dos objectivos fixados antecipadamente, mas também ajudar a tomar decisões quanto aos processos de os conseguir alcançar. Trata-se de uma compreensão da avaliação não como sancionadora dos objectivos que foram formulados minuciosamente, à partida, mas sim como um meio de melhorar os processos de aprendizagem. (p. 41)

Na opinião de Ribeiro e Ribeiro (1990, p. 348), a avaliação formativa deve acompanhar todo o “processo de ensino-aprendizagem, identificando aprendizagens bem sucedidas e as que levantaram dificuldades para que se possa dar remédio a estas últimas e conduzir a generalidade dos alunos à proficiência desejada e ao sucesso nas tarefas que realizam”. Estes autores mencionam que os testes, nesta modalidade de avaliação, devem “incidir sobre um núcleo restrito de objectivos de uma unidade de ensino, avaliando em profundidade e não em extensão” (p. 349). Quer isto dizer que este tipo de avaliação diz normalmente respeito às propostas de trabalho que o docente realiza, de forma a conduzir e consolidar o raciocínio dos alunos, contribuindo para uma aprendizagem significativa. Esta avaliação torna-se assim uma das mais importantes, uma vez que permite acompanhar todo o processo educativo.

Por último, a avaliação sumativa engloba uma apreciação relativamente ao progresso de aprendizagem dos alunos. Ribeiro e Ribeiro (1990, p. 358) mencionam que esta modalidade “distingue-se da avaliação diagnóstica e da formativa, quer pela intenção que lhe preside quer pela estrutura que apresentam os testes que se enquadram neste tipo de avaliação”. Verificamos, assim, que esta avaliação tem como finalidade a classificação dos alunos no final de um período ou ano letivo, de forma a avaliar um quadro final de resultados conseguidos por cada aluno. Para Cortesão (1993, p. 44), a “avaliação sumativa envolve conclusões sobre o mérito e o valor de um processo já completo ou estabilizado, sendo utilizada para seleccionar e responsabilizar”.

Nos dispositivos de avaliação a seguir apresentados, faço uma breve contextualização da atividade proposta e da definição dos parâmetros e critérios escolhidos (espelhados num quadro próprio). Após, apresento um gráfico alusivo aos resultados da avaliação realizada e faço a respetiva interpretação, devidamente fundamentada. Apresento ainda, em grelha, as informações, qualitativas e quantitativas, referentes aos dispositivos de avaliação realizados (v. Anexos 2, 4, 6, 8).

De referir que a escala de classificação que utilizei é uma adaptação da escala de Likert. Esta é uma escala sociométrica que varia do Fraco ao Muito Bom, no que respeita à avaliação qualitativa, e de 0 a 10 valores, no referente à avaliação quantitativa. Tal como nos refere Tuckman (2000, p. 300), “torna-se mais fácil avaliar, construindo escalas de avaliação”; assim, a “escala de *Likert* é uma escala de cinco níveis, [...] que abrange subtópicos específicos, no âmbito de um tópico mais vasto, e que inclui itens anti e contra (favoráveis e desfavoráveis)”. Para Tenbrink (2002), as escalas de avaliação têm:

uma definida vantagem sobre as listas de controlo, porque nos permite formular juízos sistemáticos sobre o grau basta que chegue a um comportamento ou característica. Uma escala de avaliação normalmente consiste num conjunto de características ou comportamentos a avaliar e algum tipo de hierarquia (p. 260).

Tenbrink refere ainda que “estas escalas de evolução ajudam o observador a centrar-se em aspetos específicos, observáveis, dos elementos que está a avaliar” (p. 260) e realça que, em última análise, “a utilização deste tipo de escalas proporciona-nos resultados com mais fácil compreensão, registo e manipulação” (p. 267).

Quadro 12 – Escala de classificação adaptado à escala de Likert

<b>Avaliação Quantitativa</b>	<b>Avaliação Qualitativa</b>
de 0 a 2,9	Fraco
de 3 a 4,9	Insuficiente
de 5 a 6,9	Suficiente
de 7 a 8,9	Bom
de 9 a 10	Muito Bom

## 3.2 Dispositivos de avaliação

### 3.2.1 Língua Portuguesa (3.º ano)

#### Contextualização

A proposta de trabalho da área curricular disciplinar de Língua Portuguesa foi realizada no ano letivo de 2012/13, no 3.º ano, num dia de aulas lecionada por mim, na sala da professora titular “M”. O tempo de duração da aula foi de 60 minutos e estavam presentes 20 alunos.

O conteúdo curricular introduzido foi do domínio da gramática: determinantes, mais especificamente determinantes demonstrativos (consultar Anexo 1). Lemos um texto, com palavras destacadas em negrito; os alunos identificaram a respetiva classe de palavras. Após esta leitura, introduzi uma breve explicação acerca da ficha de consolidação do conteúdo abordado que os alunos iriam fazer.

#### Descrição dos parâmetros e critérios

1. O aluno identifica corretamente o determinante demonstrativo, sublinhando-o. Para este item foram estabelecidos os seguintes critérios:
  - Assinala todos os determinantes corretamente;
  - Assinala alguns determinantes. Por cada determinante sublinhado corretamente obtém 0,1;
  - Não assinala os determinantes.

- 1.1. Reescreve no singular as frases das alíneas b), c) e e). Neste item, pretende-se que os alunos transcrevam, sem erros ortográficos, as alíneas específicas para o singular fazendo as alterações necessárias. Para esta questão foram estabelecidos os seguintes critérios:
- Reescreveu corretamente as alíneas;
  - Reescreveu corretamente algumas das alíneas;
  - Não reescreveu as alíneas;
  - Cada erro ortográfico descontar uma décima (-0,1).
2. Completa as frases indicadas com o uso de determinantes demonstrativos. Nesta questão é previsto que os alunos coloquem um determinante demonstrativo de acordo com os que aprenderam, desde que faça sentido com o resto da frase.
- Colocou todos os determinantes corretamente;
  - Colocou alguns determinantes corretamente. Por cada determinante incorreto descontar três décimas (-0,3);
  - A cada erro ortográfico descontar uma décima (-0,1).
- 3.1. Sublinha os determinantes na tabela e faz a sua classificação com uma cruz: nesta questão pretende-se que os alunos saibam já reconhecer os determinantes que estudaram e aplicar os conteúdos gramaticais de classificação de palavras quanto ao género e número.
- Sublinhou e classificou os determinantes corretamente;
  - Sublinhou e classificou alguns determinantes corretamente. Por cada determinante sublinhado e/ou classificado corretamente atribuir 0,2;
  - Não sublinhou nem classificou os determinantes.

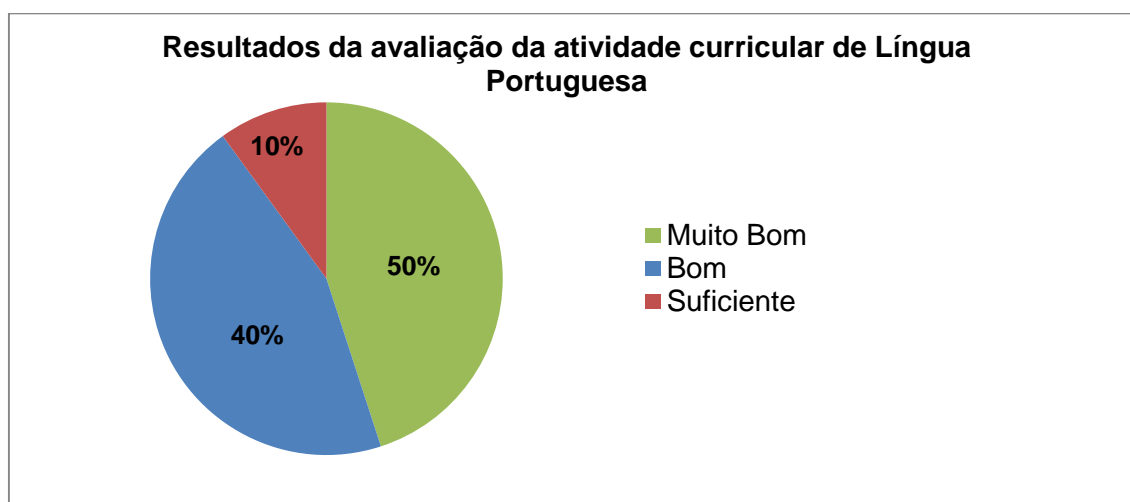
De seguida, transcreve-se o quadro 13 alusivo às cotações atribuídas.

Quadro 13 – Cotações atribuídas aos critérios definidos na atividade de Língua Portuguesa

Parâmetros	Critérios de avaliação	Cotações	
1. Identificação do determinante demonstrativo	Assinala todos os determinantes corretamente.	1	1
	Assinala alguns determinantes.	0,1	
	Não assinala os determinantes.	0	
1.1 Reescrita de frases, com determinantes, para o singular	Reescreveu corretamente as alíneas.	2	2
	Reescreveu corretamente algumas das alíneas.	0,5	
	Não reescreveu as alíneas.	0	
	Cada erro ortográfico é descontado.	-0,1	
2. Preenchimento de lacunas com os determinantes demonstrativos	Colocou todos os determinantes corretamente.	2,5	2,5
	Colocou alguns determinantes corretamente (por cada determinante incorreto descontar 0,3).	-0,3	
	Não colocou nenhum determinante.	0	
	Cada erro ortográfico é descontado.	-0,1	
3. Identificação e classificação, quanto ao género e número, os determinantes	Sublinhou e classificou os determinantes corretamente.	2,5	2,5
	Sublinhou e classificou alguns determinantes corretamente.	0,2	
	Não sublinhou nem classificou os determinantes.	0	
Apresentação do trabalho	Muito cuidada.	1	1
	Cuidada.	0,5	
	Pouco cuidada.	0	
Caligrafia	Não legível.	1	1
	Legível.	0	
Total			10



## Apresentação e interpretação dos resultados



*Figura 10 – Gráfico alusivo aos resultados da avaliação de Língua Portuguesa*

Na figura 10, gráfico referente aos resultados obtidos na atividade de Língua Portuguesa, verifica-se que dos vinte alunos que realizaram a atividade, nove obtiveram a classificação de Muito Bom, o que corresponde a 50%. Os restantes onze alunos, que obtiveram um resultado de Bom e Suficiente, correspondem a 50%. Dos quais nove obtiveram Bom e dois alunos obtiveram a classificação de Suficiente. Nesta atividade não se registou nenhuma classificação negativa, sendo a classificação mais baixa o Suficiente (5,8 valores). A média dos resultados obtidos foi de 8,7 – o que corresponde a uma classificação de Bom na escala de Likert.

Podemos concluir que, perante a atividade proposta, os alunos conseguiram entender o que era solicitado sem grandes dificuldades. Como refere Sanches (2001, p. 34), “o sucesso do aluno está directamente relacionado com o processo e o instrumento de avaliação. Se ambos forem adequados ao objecto a avaliar, na forma e no conteúdo, não poderemos deixar de ter uma avaliação positiva”. E ainda como nos é mencionado no *Programa de Português* (Reis *et al.*, 2009) então em vigor, no 1.º CEB

a análise e a reflexão sobre a língua concretizam-se quer em actividades nos domínios do modo oral e do modo escrito, quer em trabalho oficial. Trata-se, deste modo, de desenvolver a consciência linguística, no sentido de transformar o conhecimento implícito em conhecimento explícito da língua. (p. 23)

### **3.2.2 Matemática (2.º ano)**

#### **Contextualização**

A proposta de trabalho da área curricular da disciplina de Matemática foi realizada no 2.º ano B, numa manhã de aulas lecionada por mim, na sala da professora titular “A”. O tempo de duração da aula foi de 60 minutos e estavam presentes 21 alunos. Trabalhei a multiplicação e a professora titular pediu-me que apresentasse diversas situações problemáticas.

Houve a leitura prévia da ficha formativa (consultar Anexo 3) e, após isso, os alunos elaboraram-na individualmente.

#### **Descrição dos parâmetros e critérios**

1. O aluno, sozinho, interpreta os dados, indicação e operação da questão e realiza-os de modo a obter a resposta correta. Para este item foram estabelecidos os seguintes critérios:

- Interpreta corretamente todos os itens (dados, indicação e operação);
- Interpreta corretamente alguns itens. Para cada registo efetuado: dados, indicação e operação atribuir 0,5;
- Deu apenas a resposta correta (0,2);
- Não respondeu corretamente;
- A cada erro ortográfico descontar uma décima (-0,1).

1.1. O aluno, sozinho, compreende a situação problemática que dá continuidade ao exercício anterior e realiza a operação (multiplicação) para obter a resposta correta. Para esta questão foram estabelecidos os seguintes critérios:

- Compreende e realiza corretamente a situação problemática;
- Compreende e realiza parcialmente a situação problemática;
- Não compreende nem realiza a situação problemática;
- Deu apenas a resposta correta (0,2);
- Cada erro ortográfico descontar uma décima (-0,1).

2. Indica os dados, indicação e operação da questão (fazendo duas operações distintas (uma adição e, de seguida, uma subtração) e realiza-os de modo a obter a resposta correta. Para este item foram estabelecidos os seguintes critérios:

- Indicou corretamente todos os itens (dados, indicação e operação);
- Indicou corretamente alguns itens. Para cada registo efetuado: dados, indicação e operação atribuir 0,6;
- Deu apenas a resposta correta (0,2);
- Não respondeu corretamente;
- A cada erro ortográfico descontar uma décima (-0,1).

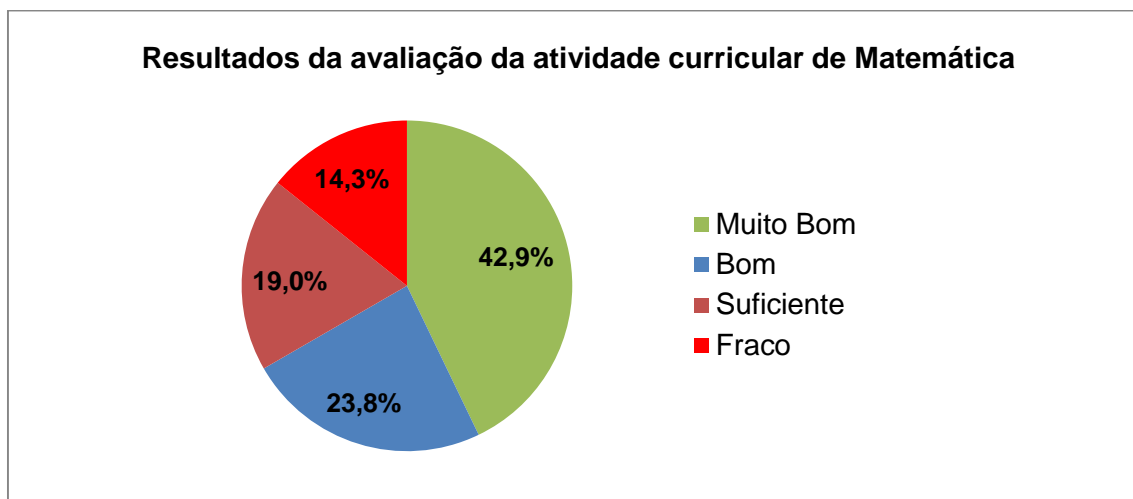
3. Identifica as quantidades e relaciona-as com a situação problemática apresentada para chegar ao resultado final. Para este item foram estabelecidos os seguintes critérios:

- Identificou e relacionou as quantidades corretamente;
- Identificou e relacionou algumas das quantidades corretamente;
- Não identificou nem relacionou as quantidades;
- Deu apenas a resposta correta (0,2);
- A cada erro ortográfico descontar uma décima (-0,1).

Quadro 14 – Cotações atribuídas aos critérios definidos na atividade de Matemática

Parâmetros	Critérios de avaliação	Cotações	
1. Interpretação dos dados da situação problemática	Interpretou corretamente todos os itens (dados, indicação e operação).	1,5	1,5
	Interpretou alguns dos itens: dados, indicação e operação.	0,5	
	Deu apenas a resposta correta.	0,2	
	Não respondeu corretamente.	0	
	Cada erro ortográfico é descontado.	-0,1	
1.1. Compreensão da situação problemática apresentada	Compreende e realiza corretamente a situação problemática.	1,5	1,5
	Compreende e realiza parcialmente a situação problemática.	0,5	
	Deu apenas a resposta correta.	0,2	
	Não respondeu corretamente.	0	
	Cada erro ortográfico é descontado.	-0,1	
2. Indicação dos dados da situação problemática	Indicou corretamente todos os itens (dados, indicação e operação).	2	2
	Interpretou alguns dos itens: dados, indicação e operação.	0,6	
	Deu apenas a resposta correta.	0,2	
	Não respondeu corretamente.	0	
	Cada erro ortográfico é descontado.	-0,1	
3. Identificação das quantidades relacionadas com a situação problemática	Identificou e relacionou as quantidades corretamente.	3	3
	Identificou e relacionou algumas das quantidades corretamente.	1	
	Não identificou nem relacionou as quantidades corretamente.	0	
	Deu apenas a resposta correta.	0,2	
	Cada erro ortográfico é descontado.	-0,1	
Apresentação do trabalho	Muito cuidada.	1	1
	Cuidada.	0,5	
	Pouco cuidada.	0	
Caligrafia	Não legível.	1	1
	Legível.	0	
Total			10

## Apresentação e interpretação dos resultados



*Figura 11 – Gráfico alusivo aos resultados da avaliação de Matemática*

Da análise do gráfico (figura 11) podemos retirar as seguintes constatações: dos vinte e um alunos que realizaram a atividade, nove alunos (42,9%) obtiveram uma avaliação de Muito Bom. A avaliação de Bom, que corresponde a uma percentagem de 23,8%, foi alcançada por cinco alunos e a avaliação de Suficiente por quatro alunos, correspondendo a uma percentagem 19%. Os restantes três alunos representam avaliações negativas com uma classificação de Fraco que corresponde a uma percentagem de 14,3%. A média dos resultados obtidos nesta atividade foi de 7,4, o que corresponde a uma avaliação de Bom na escala de Likert.

A apreciação que fiz sobre esta atividade foi a de que, apesar de os alunos terem gostado de a realizar, foi visível em alguns casos a dificuldade de interpretação das perguntas solicitadas para a resolução das situações problemáticas, provavelmente porque, como definem Barros e Palhares (1997, p. 10), “problema é toda a questão não imediata, que exige pensamento próprio”.

Como nos diz Fernandes (2005, p. 27), “a avaliação tem de abranger processos complexos de pensamento, tem de contribuir para motivar os alunos para a resolução de problemas”. Durante a atividade, para colmatar a situação, reformulei exemplos diferentes para que os alunos entendessem o que era suposto fazer, inclusive recorri a representações gráficas no quadro. Barros e Palhares (1997, p. 120) dizem-nos que quando o docente vê que um aluno não está a conseguir resolver um problema deve “encorajar, encaminhar por meio de boas perguntas, perguntas que apelem ao raciocínio”; fortalecem esta ideia com a seguinte observação: “o importante da resolução de um problema não está na resposta em si mas no processo de resolução, mais ainda, está no esforço que se faz para o resolver”.

### **3.2.3 Estudo do Meio (3.º ano)**

#### **Contextualização**

A proposta de trabalho da disciplina de Estudo do Meio foi realizada no 3.º ano B, no final de um dia de aulas lecionada por mim, na sala da professora titular “M”. O tempo de duração da aula foi de 60 minutos e estavam presentes 20 alunos.

O conteúdo curricular introduzido foi: Aspetos da Costa Portuguesa (v. Anexo 5). Após visualização de um *PowerPoint* sobre o tema e sua contextualização, desenvolvi o mesmo dialogando com os alunos. Após, entreguei a cada aluno uma ficha formativa e um saco que continha etiquetas com palavras ou expressões (por exemplo, ‘ilha’, ‘cabo’, ‘baía’) e outras etiquetas com as respetivas definições.

#### **Descrição dos parâmetros e critérios**

1. O aluno define/ explica o que é a Costa Portuguesa, de acordo com o que visualizou ou o que foi dito. Para este item foram estabelecidos os seguintes critérios:

- Definiu corretamente;
- Definiu parcialmente;
- Não definiu corretamente;
- A cada erro ortográfico descontar uma décima (-0,1).

2. Indica palavras do campo lexical da palavra ‘praia’. Para esta questão foram estabelecidos os seguintes critérios:

- Indicou corretamente quatro palavras;
- Indicou corretamente duas das palavras;
- Não indicou corretamente;
- A cada erro ortográfico descontar uma décima (-0,1).

3. Relaciona cada palavra dada com a definição, colando à frente da palavra a definição correta

- Relacionou corretamente todas as palavras;
- Relacionou corretamente algumas das palavras;
- Não relacionou corretamente.

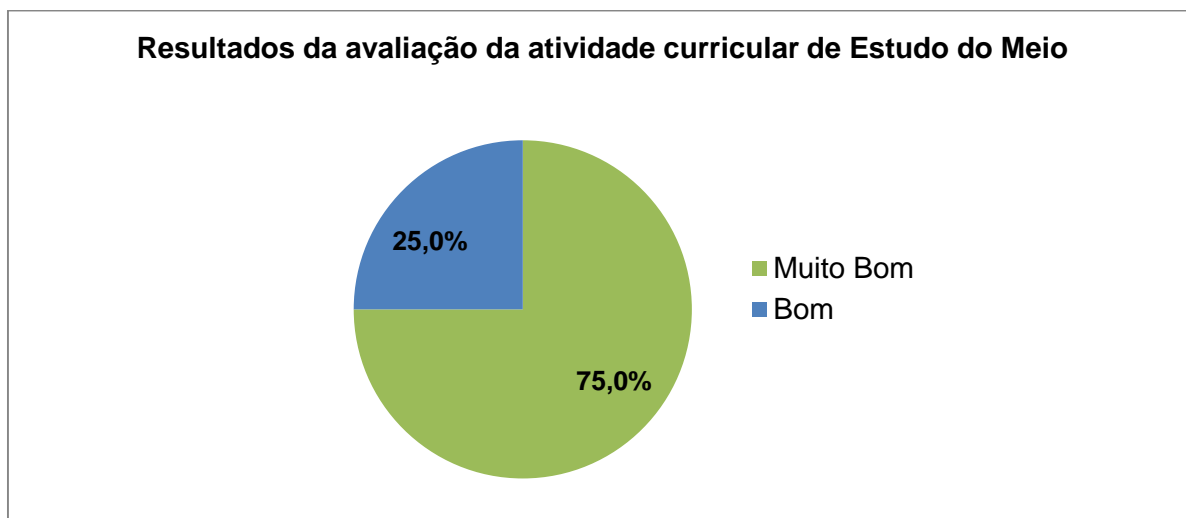
4. Representa, em forma de desenho, um dos aspetos que mais gostou sobre a Costa Portuguesa. Para esta questão foram estabelecidos os seguintes critérios:

- Realizou o desenho de acordo com o solicitado;
- Não realizou o desenho de acordo com o solicitado.

Quadro 15 – Cotações atribuídas aos critérios definidos na atividade da Área curricular do Estudo do Meio

Parâmetros	Critérios de avaliação	Cotações	
1. Definição, por palavras próprias, da Costa Portuguesa	Definiu corretamente.	3	3
	Definiu parcialmente.	1,5	
	Não definiu corretamente.	0	
	Cada erro ortográfico é descontado.	-0,1	
2. Indicação de quatro palavras do campo lexical de praia	Indicou corretamente quatro palavras.	2	2
	Indicou corretamente duas palavras corretamente.	1	
	Não indicou corretamente.	0	
	Cada erro ortográfico é descontado.	-0,1	
3. Relacionamento das palavras dadas com as definições	Relacionou corretamente todas as palavras.	2	2
	Relacionou corretamente algumas das palavras.	1	
	Não relacionou corretamente.	0	
4. Desenha um dos aspetos que mais gostaste de ver sobre a Costa Portuguesa	Realizou o desenho de acordo com o solicitado.	1	1
	Não realizou o desenho de acordo com o solicitado.	0	
Apresentação do trabalho	Muito cuidada.	1	1
	Cuidada.	0,5	
	Pouco cuidada.	0	
Caligrafia	Não legível.	1	1
	Legível.	0	
<b>Total</b>			10

## Apresentação e interpretação dos resultados



*Figura 12 – Gráfico alusivo aos resultados da avaliação de Estudo do Meio*

### Análise do gráfico

Pelo gráfico apresentado (figura 12) foi visível que a atividade desenvolvida pelos vinte alunos teve um resultado bastante positivo, verificando-se apenas dois tipos de classificação: Bom e Muito Bom. Cinco alunos (25%) alcançaram a classificação de Bom; os restantes (75%) tiveram a classificação de Muito Bom. Nesta atividade não se verificou nenhum resultado abaixo dos 8,4 valores. A média desta atividade representa bem o grau de sucesso obtido pela turma que corresponde a 9,5 valores, representado pela classificação de Muito Bom na escala de Likert.

A atividade veio na sequência de um tema abordado ao longo do dia nas diversas áreas disciplinares. Ela teve uma grande receptividade por parte dos alunos que, após explicação teórica do tema, realizaram esta atividade de consolidação de conhecimentos. Como nos diz Peterson (2003, p. 82), as atividades de consolidação ajudam “o professor e os alunos a *destacar, a enfatizar, a efectuar alguns exercícios, a generalizar, a sintetizar, a fixar, a aplicar uma regra, a desenvolver* a matéria com mais exemplos. É possível nesta fase resumir o essencial da aula.” Salientando que para existir aprendizagem por parte dos alunos, Fernandes (2005, p. 26) afirma que é necessário que as aprendizagens significativas sejam feitas pelos alunos

Por isso, os alunos não são encarados como meros receptores que se limitam a gravar informação, mas antes como sujeitos activos na construção das suas estruturas de conhecimento. Conhecer alguma coisa significa ter de interpretar e ter de relacionar com os outros conhecimentos já adquiridos. (p. 26)



Por último, evidencio que a avaliação faz parte do processo de aprendizagem, pois, como refere Estanqueiro (2010, p. 83), “os professores não ensinam para avaliar, mas avaliam para ensinar melhor e garantir a qualidade das aprendizagens. A avaliação é um meio, não um fim.”

### **3.2.4 Domínio da Matemática (grupo de 4 anos)**

#### **Contextualização**

A proposta de trabalho da área da Expressão e Comunicação, domínio da Matemática (ver Anexo 7), foi realizada com crianças de 4 anos de idade, numa manhã de atividades dinamizadas por mim, na sala da educadora titular “A”. O tempo de duração da atividade foi de 60 minutos e estavam presentes 20 crianças.

Os componentes curriculares introduzidos foram do âmbito da orientação espacial e a realização de uma simetria em relação a uma imagem (barco). Estes componentes foram estimulados através de uma história contada oralmente sobre o tema da praia. Após, fui circulando pelas mesas onde, em cada uma, estavam cinco crianças e fui questionando-as sobre o material Cuisenaire. As crianças identificaram números pares e ímpares, enumeraram quantidades (meia dúzia, uma dúzia, meia dezena e uma dezena) e realizaram de cálculo mental. Depois de realizada a dinamização oral dos componentes identificados, procederam à realização da ficha de consolidação.

#### **Descrição dos parâmetros e critérios**

1. A criança identifica oralmente 6 peças do Cuisenaire. (Este item foi registado numa folha com indicação dos nomes de todas as crianças) foram estabelecidos os seguintes critérios:

- Reconhece as 6 peças de Cuisenaire;
- Reconhece de 4 a 5 peças de Cuisenaire;
- Reconhece de 2 a 3 peças de Cuisenaire;
- Reconhece 1 peças de Cuisenaire;
- Não reconhece as peças de Cuisenaire.

2. Realiza a simetria da imagem visualizada. Para este item foram estabelecidos os seguintes critérios:

- Reconhece e realiza a simetria da imagem;
- Reconhece e realiza parcialmente a simetria da imagem;
- Não reconhece nem realiza a simetria da imagem.

3. Pinta a simetria da imagem dentro dos limites dos quadrados. Para este item foram estabelecidos os seguintes critérios:

- Pinta corretamente a simetria da imagem;
- Pinta com irregularidades a simetria da imagem;
- Não pinta corretamente a simetria da imagem.

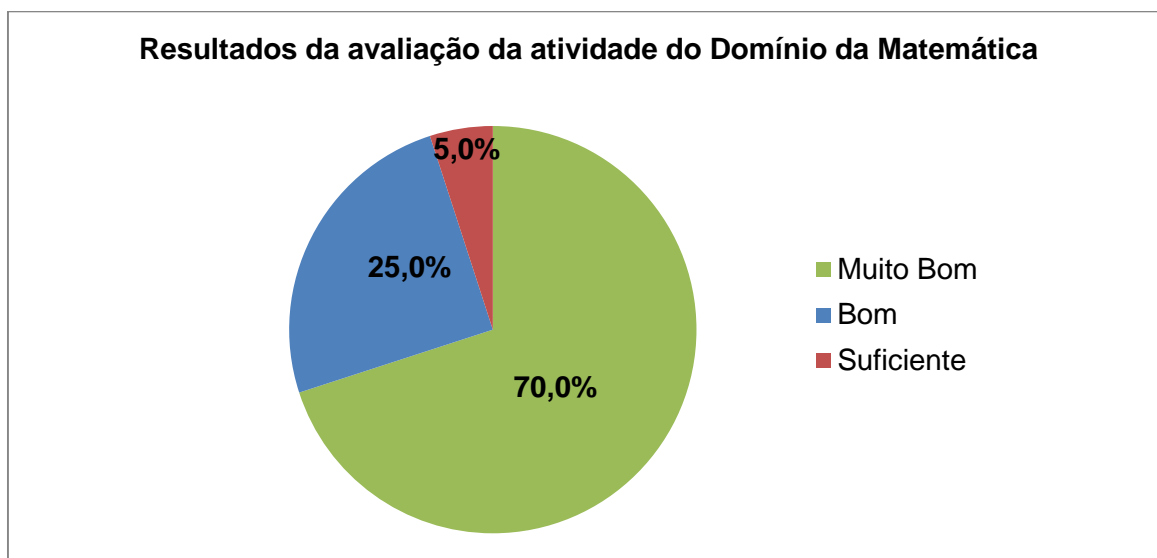
4. Apresentação do Trabalho: neste item é verificada a apresentação geral do trabalho realizado pelas crianças. Para este item foram estabelecidos os seguintes critérios:

- Muito cuidada;
- Cuidada;
- Pouco cuidada.

Quadro 16 – Cotações atribuídas aos critérios definidos na atividade da Área da Expressão e Comunicação, Domínio da Matemática

Parâmetros	Critérios de avaliação		Cotações
1. Identificação oral de 6 peças do Cuisenaire	Reconhece as 6 peças de Cuisenaire.	4	4
	Reconhece de 4 a 5 peças de Cuisenaire.	3	
	Reconhece de 2 a 3 peças de Cuisenaire.	2	
	Reconhece 1 peças de Cuisenaire.	1	
	Não reconhece as peças de Cuisenaire.	0	
2. Reconhecimento de simetria da imagem	Reconhece e realiza a simetria da imagem.	3	3
	Reconhece e realiza parcialmente a simetria da imagem.	1,5	
	Não reconhece nem realiza a simetria da imagem.	0	
3. Motricidade fina	Pinta corretamente a simetria da imagem.	2	2
	Pinta com irregularidades a simetria da imagem.	1	
	Não pinta corretamente a simetria da imagem.	0	
Apresentação do trabalho	Muito cuidada.	1	1
	Cuidada.	0,5	
	Pouco cuidada.	0	
<b>Total</b>			<b>10</b>

## **Apresentação e interpretação dos resultados**



*Figura 13 – Gráfico alusivo aos resultados da atividade do domínio da Matemática*

Do gráfico apresentado (figura 13) é possível verificar que a atividade realizada pelas vinte crianças revelou um resultado bastante positivo. Constatase que a classificação encontra-se, maioritariamente, entre o Muito Bom e o Bom. Catorze crianças (70%) tiveram uma classificação de Muito Bom e cinco crianças (25%) alcançaram Bom. Nesta atividade apenas se verificou um resultado de 6,5 que corresponde à classificação de Suficiente. A média desta atividade (8,7 valores) representa bem o grau de sucesso obtido pelo grupo.

No que diz respeito à primeira questão, quando interrogadas oralmente por mim, de um modo geral, as crianças reconheceram e identificaram corretamente as peças do material estruturado Cuisenaire. Apenas 5 crianças fizeram confusão nas cores de algumas das peças solicitadas. De notar que, dos casos em que existiu confusão no reconhecimento das peças, em 2 deles foi visível que as crianças, ao perceberem que estavam enganadas, fizeram a sua autocorreção. Esta autocorreção foi muito pertinente, pois através da experimentação e da autocorreção a criança também aprende. Segundo Caldeira (2009), “estes objectivos implicam que os alunos devem participar em numerosas e variadas experiências relacionando entre si, que explorem, que façam tentativas e errem, que resolvam problemas, testando e conjecturando e, assim, aperfeiçoem o pensamento crítico” (p. 127).

Para Silva *et al.* (2016, p. 80), “a orientação espacial diz respeito ao conhecimento do local onde a criança está e como se movimenta no seu meio, isto é, envolve a compreensão das relações entre diferentes posições no espaço”. Em

relação à segunda questão (ver Anexo 7), houve 4 crianças que tiveram dificuldade em realizar a simetria da imagem proposta. Penso que este facto teve a ver com o grau de dificuldade proposto, uma vez que a imagem apresentada estava do lado direito e as crianças tinham que fazer a simetria do lado esquerdo, indo contra a lógica do nosso código escrito (esquerda – direita) a que já estão minimamente habituadas.

A questão número três revela a capacidade de cada criança no que diz respeito a sua motricidade fina. Esta encontra-se ainda em desenvolvimento, mas, de uma forma geral, verifica-se que as crianças já apresentam uma consistência e capacidade de pintura muito boa, tendo em conta a sua idade.

Por fim, a quarta questão prende-se com a apresentação dos trabalhos que é boa em praticamente todas as crianças. Foi visível, mesmo durante o decorrer da atividade, a preocupação das crianças em ter os trabalhos limpos e cuidados.

## **Capítulo 4**

### **Trabalho de Projeto**

**“Bom dia, Leitura & Boa noite, Leitura”**

## 4.1 Fundamentação Teórica

O tema que escolhi para o meu projeto, que denominei “Bom dia, Leitura & Boa noite, Leitura”, relaciona-se com a promoção da leitura, mais especificamente com a criação de hábitos de leitura, tendo em conta a relação possível e desejável entre a escola e os pais (e vice-versa).

A Educação é um dos melhores caminhos para a construção de uma sociedade mais civilizada e informada acerca do que nos rodeia. Se nos tornamos seres mais informados, vamos ser capazes de tornar as crianças de hoje em futuros cidadãos, mais consciente e críticos sobre o meio que os envolve. Como afirma Estanqueiro (2010, p. 17), “um dos objetivos essenciais da educação é promover a autonomia dos alunos no processo de aprendizagem”. A este propósito reforçam Vasconcelos *et al.* (2012, p. 12) que, “quanto mais amplas são as possibilidades que oferecemos às crianças, tanto mais intensas serão as suas motivações e mais ricas serão as suas experiências.” Não basta dizer que não se gosta de uma ou outra coisa; é necessário ser capaz de argumentar coerentemente as decisões tomadas. Sem sentido crítico, a autonomia fica posta em causa. Ora, quanto mais autónomas as crianças forem, mais conscientes e críticas serão no futuro. A educação para a consciência crítica, a autonomia, hoje em dia não é, penso, totalmente desenvolvida nas escolas.

Sabendo que a leitura promove uma ilimitada fonte de saber, neste projeto, pretende-se contribuir para que as crianças venham a ser capazes de levar o hábito e o prazer de ler para casa e de casa para a escola. Assim, o educador/ professor deve incentivar as crianças a uma prática constante de leitura e a fazer sentir à criança a necessidade de uma leitura ativa.

Como garante Bastos (1999, p. 283), a leitura possibilita “um grau de autonomia e de liberdade pessoal ao indivíduo, como pode actuar ao nível de uma maior capacidade para exercer a cidadania e participar activamente na sociedade”. E ainda, como reforça Magalhães (2008, pp. 55-56), “numa sociedade de cultura escrita como é a nossa, a leitura é essencial para que os indivíduos mantenham a capacidade de formar as suas opiniões”. Assim, prossegue esta autora, “negligenciá-la significaria desprezar o acesso ao conhecimento e a capacidade de reflectir que esta actividade proporciona”.

Em suma, e voltando de novo às afirmações de Magalhães (2008), é fundamental

Oferecer aos mais pequenos, de modo cumulativo e coordenado, condições para que adquiram efectiva capacidade de ler é um dos desafios maiores que actualmente se coloca aos agentes responsáveis pela educação. Estes, por lidarem quotidianamente com crianças, têm naturalmente melhores hipóteses (como redobradas responsabilidades) de responder a tão nobre desafio; são eles quem melhor pode ajudar a celebrar o acto de ler e a erigir uma melhor sociedade (leitora). (p. 69)

O objetivo geral deste projeto é a intervenção, junto das crianças, dos pais e do educador, lendo-lhes histórias, poemas, contos e rimas tradicionais, notícias, mensagens, receitas, avisos, anúncios, letras de canções – enfim, os mais diversos tipos de texto. Como defende Reis (2008, p. 29), os pais, em conjunto com a escola, têm “a preciosa missão de educar as crianças, destacando-se a tarefa de transformar a criança imatura e inexperiente em cidadão maduro, participativo, actuante e consciente dos seus deveres e direitos, possibilidades e atribuições”. Assim, e ainda como acredita a mesma autora, a estreita ligação entre educadores/ professores e os pais/ familiares são essenciais para melhorar a relação entre a Família-Escola. Mas, para isso, é

urgente que se criem vários projectos de inovação educativa preocupados com a adequação da escola às necessidades das famílias, dos alunos e da comunidade local. Tudo isto, no sentido de tornar as escolas mais eficazes e adequadas à nova realidade e, desta forma combater o insucesso escolar e o consequente abandono escolar. (p. 30)

Promover o prazer de ler, consequentemente, praticar a leitura contribuirá para que, no futuro, o adulto venha a ter domínio da leitura. Como diz Gomez del Manzano (citado em Bastos 1999, p. 285), “cabe aos pais propiciar o clima adequado para que a criança, desde muito pequena, seja capaz de ir vendo e lendo num clima de silêncio, de valorização, de sossego”. Contudo, se dizer às crianças para ler está certo, “melhor ainda é mostrar que nós também lemos”.

O foco principal deste projeto é conseguir chegar ao final do ano e ter tido a participação dos pais, no sentido de que as crianças sejam incentivadas a criar o gosto e o hábito da leitura, apercebendo-se que em casa lhes leem os mais diversos tipos de texto, como acontece na escola – onde o educador também lhes lê. Para Bastos (1999, p. 284), “transmitir o gosto pela leitura não é tarefa de um dia, nem se consegue mediante a fascinação de um momento brilhante ou espetacular. É realmente indispensável um conjunto de atitudes consequentes e coordenadas”. A intervenção da escola é também muito importante, na medida em que, por um lado, tem tempo para esta prática; por outro, vai ser o elo de ligação aos pais/ familiares, procurando que estes colaborem neste objetivo.



Como refere Reis (2008, p. 40), “cabe então à escola e aos professores, desenvolverem estratégias no sentido de aumentar o envolvimento individual de todos os pais, no dia a dia da vida escolar dos filhos”. E, para isso, a autora reforça com a importância que a escola tem neste envolvimento com os pais, de modo a que este envolvimento promova:

uma comunicação eficaz com os seus encarregados de educação, alunos, docentes e não docentes e todos os outros agentes educativos. Estas devem informar os pais e alunos acerca dos seus projectos, actividades e ofertas, despertando o seu interesse e participação activa. Todos beneficiarão com esta nova forma de encarar a escola um espaço onde todos podem construir e participar (p. 112).

Não nos podemos esquecer que, como afirma Estanqueiro (2010, p. 106), “a família é o berço dos valores. Também o ambiente moral da escola exerce uma influência decisiva na formação do carácter das novas gerações. Muitos valores aprendem-se por contágio”.

Bastos (1999, p. 286) assegura-nos que a escola é “um dos locais privilegiados onde o encontro da criança com o livro se pode concretizar de forma cativante. E a escola deve ter como objectivo criar leitores activos”. É irrefutável que um indivíduo que seja ou se torne um leitor ativo tem mais capacidades de se tornar um ser bem-sucedido leitor no futuro, capaz de tomar decisões e argumentar os seus pontos de vista. Como concluem Veloso e Riscado (2002, p. 29), acerca da importância da leitura desde cedo, quando esta é “bebida desde o nascimento em doses sabiamente ministradas, gera uma saudável dependência que dá à criança e ao adolescente a força e o engenho necessários para realizarem a leitura do mundo, base indispensável aos seus projectos de vida”. Os benefícios da leitura vão para além de sermos alfabetizados: eles implicam compreendermos e termos autonomia, ter conhecimentos próprios, questionar situações, procurar alternativas, ver outras opções.

Mas, o ato de leitura é trabalhoso, pois, “ouvir ler e ler requerem tempo, paciência e amor” (Veloso e Riscado, 2002, p. 20). Assim, se a motivação para a leitura é fundamental, há que ter em conta dois outros aspetos tão ou mais importantes: por um lado, as condições necessárias à leitura; por outro lado, a criação do hábito.

Quanto às oportunidades/ condições de leitura, Magalhães (2008), refere-se-lhes deste modo:

o leitor necessita de predisposição física (o cansaço, o frio, a fome são inimigos poderosos da leitura) e tempo disponível. Sem estarem garantidas estas

condições básicas, é difícil ler; esse as houver, é ainda necessário a existência quer de espaço apropriado (com algum conforto, luminosidade adequada, com silêncio) quer evidentemente, de recursos materiais (p. 58).

A mesma autora comenta que, “sendo uma prática cultural, a leitura está ainda associada à aquisição de hábitos” (p. 58). Acontece que, e como reforça a autora, é na infância que este hábito deve ser adquirido, pois “durante a infância a insistência em actividades regulares aparenta ser bem mais fecunda do que em qualquer outra idade, a promoção de uma regularidade de leitura junto deste grupo etário torna-se, indiscutivelmente, uma aposta promissora” (p. 58).

Sendo esta uma proposta de atividade através da metodologia de Trabalho Projeto, baseei-me nas fases previstas para o desenvolvimento do mesmo no caderno de apoio *Trabalho por projeto na Educação de Infância* (2012), da DGE/ Ministério da Educação. Assim, segundo os autores Vasconcelos *et al.* (2012) a definição de um projeto pode ser:

uma abordagem pedagógica centrada em problemas, ou ‘um estudo em profundidade sobre determinado tema ou tópico’ ou ainda uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados. (p. 10)

A realização deste projeto destina-se à Educação Pré-Escolar e foi pensado para um grupo de crianças de 5 anos de idade. A partir do problema em que se traduz a necessidade de promover uma leitura ativa, de diversos tipos de texto, por parte das crianças, com intervenção da escola e dos pais, criando o hábito de leitura, proponho-me a realizar, através de propostas de atividades enriquecedoras, na escola e junto da família, e utilizando estratégias diversificadas, este projeto “Bom dia, Leitura & Boa noite, Leitura”, tem com o objetivo de que as crianças possam ser conduzidas a criar o hábito (bem como o prazer) de ler. No entanto, no futuro, este projeto poderá igualmente ser delineado para alunos do 1.º CEB, revendo obviamente algumas atividades.

## **4.2 Trabalho de Projeto “Bom dia, Leitura & Boa noite, Leitura”**

### **Problema**

Como criar hábitos de leitura junto de crianças de Educação Pré-Escolar?

### **Problemas Parcelares**

Como promover, na escola, a leitura?

Como gerir o envolvimento da família/ escola e da escola/ família na promoção da leitura?

### **Destinatários**

Este projeto destina-se a um grupo de crianças (de 5 anos) da Educação Pré-Escolar, de uma escola privada ou pública.

### **Entidades envolvidas**

Para levar a cabo este projeto, é necessária a participação das crianças do grupo alvo e do docente, das famílias dessas crianças, e apoio da restante comunidade educativa da escola em causa. Envolver-se-ão, quando possível, responsáveis pela animação de leitura em bibliotecas públicas e autores de livros para crianças.

### **Motivação e negociação**

Com este projeto, vamos tentar criar momentos diários, de partilha e cooperação, no que se refere ao ato de ler diferentes tipos de texto, com as crianças do grupo, a docente, e com os pais das crianças. Pretende-se que este envolvimento contribua para a formação leitora das crianças. Serão também realizadas visitas a bibliotecas e sessões de leitura, com autores, a fim de reforçar o nosso projeto.

## **Objetivos**

### **Objetivos Gerais:**

- Tornar crianças leitoras;
- Implementar diariamente, logo ao início da manhã, uma rotina de leitura, personificando-a como a senhora Leitura (pelo que será recebida com a saudação “Bom dia, Leitura”), rotina essa que seja motivadora e criativa, diversificando materiais e espaços;
- Solicitar aos pais participação na promoção da leitura junto das crianças, pela noite (acompanhada da despedida “Boa noite, Leitura”), no mínimo, uma vez por semana, com respectivo registo;
- Solicitar aos pais que venham à escola, quando lhes for possível, dinamizar uma das sessões “Bom dia, Leitura”;
- Proporcionar, com frequência, idas a bibliotecas e espaços culturais relacionados com a leitura;
- Proporcionar, com a frequência possível, vindas de autores à escola;
- Cooperar para que cada criança fique com uma boa recordação desta atividade.

### **Objetivos Específicos:**

- Pesquisar textos de diferentes tipos e em diferentes suportes (jornal, revista, livro, tablet) que sejam do interesse das crianças para usar ao longo do ano letivo;
- Criar condições favoráveis para a leitura dentro do ambiente escolar;
- Ler, em voz alta, às crianças de diferentes tipos de textos;
- Solicitar aos pais que venham à escola e façam leituras em voz alta às crianças;
- Realizar rodas de conversa, sobre os textos e livros escolhidos;
- Registo dos textos lidos em caderno coletivo;
- Organizar pequenas oficinas de produção de textos e arquivar esses materiais;

- Visitar bibliotecas e espaços similares;
- Receber autores de literatura infantil;
- Expor trabalhos realizados pelas crianças, na escola, o livro, coletivo, de registos diários de leitura e o livro, individual, de registo de leitura feita em casa;
- Documentar, através de registos fotográficos, o desenvolvimento do projeto.

## 4.3 Planeamento

### 1.<sup>a</sup> Fase – Apresentação e sensibilização ao tema

Nesta fase, torna-se necessário dar a conhecer a toda a Escola, especificamente, à Direção, bem como dar conhecimento aos demais docentes, de que se trata o projeto e o que se pretende com o mesmo. Assim, pensamos garantir acesso a materiais (acesso a livros, revistas, jornais – por exemplo, um jornal regional ou local da terra onde se encontre inserida a escola), bem como autorização para alguma modificação de espaço que seja precisa, a fim de tornar a leitura cativante.

Ainda dentro da 1.<sup>a</sup> fase, e logo que obtida a concordância de responsáveis da escola, é fulcral fazer uma reunião com os pais das crianças, dando conhecimento do projeto e procurando captá-los para a sua participação/ colaboração. Pretende-se estabelecer um compromisso entre o educador e os pais, no sentido de, pelo menos uma vez por semana, estes lerem aos seus filhos textos ou livros diversificados, ao deitar, acompanhado da frase “Boa noite, Leitura”, registando o título do texto lido num caderno individual. Em suma, pretende-se sensibilizá-los para a questão da importância da promoção da leitura junto das crianças e para a necessidade de elas terem idêntica atitude em casa. Explicar-se-á que o objetivo é diversificarem a leitura e despedirem-se dela, à noite. Caso os pais revelem dificuldade na escolha do que ler, entregar-se-á aos pais uma listagem de livros, revistas, jornais ou outros (inclusive indicação de sites), bastante alargada. Será ainda solicitado aos pais que, se possível, numa manhã, venham conduzir uma atividade de “Bom dia, Leitura”.

Devem também ser planeadas as visitas a bibliotecas ou outras instituições culturais relacionadas com a leitura, assim como, em colaboração com a Direção da escola (de modo a possibilitar encontros com outros grupos de crianças ou turmas),

feitos contactos com autores (sejam eles escritores de literatura, jornalistas ou outros), no sentido de lhes solicitar que venham à escola, falar com as crianças.

## **2.ª Fase – Trabalho de campo**

Para implementação deste projeto, será necessária a aquisição de livros (previamente selecionados ou sugeridos durante o desenvolvimento do projeto), jornais regionais ou locais e revistas. Também será necessário cuidar dos espaços já existentes na escola destinados à leitura ou criá-los de novo (num cantinho da sala ou noutro espaço dentro da escola que esteja disponível para este fim). Pretende-se um espaço silencioso, com boa iluminação, confortável e acolhedor. Assim, caso não existam, serão necessárias cestas para colocar os materiais, almofadas onde as crianças se sentem, bancos de apoio, um candeeiro, um rádio-CD, instrumentos musicais diversificados.

Haverá um caderno coletivo de registos diários na escola, no qual o educador escreverá títulos dos textos lidos e um conjunto de outros, um por criança, que será entregue aos respetivos pais, para serem feitos os registos em casa.

É também necessário realizar os contactos com as bibliotecas /museus a visitar com o grupo de crianças, definindo, uma data prevista para essas visitas. No que diz respeito aos autores/ jornalistas, em conjunto com a Direção da escola, verificar-se-ão as possibilidades de estarem presentes e darem o seu contributo ao projeto.

Para um encontro de final de ano, de preferência a acontecer na festa de final do ano, é necessário criar um espaço para expor os trabalhos realizados ao longo do ano, os cadernos de registo e um placar para expor fotografias que recordem este trabalho.

Com o projeto já divulgado pelos intervenientes e com os materiais/ espaços/ marcações delineados, podemos passar à fase de implementação.

## **3ª Fase – Implementação do projeto**

Nesta última fase, pretende-se que sejam implementadas as atividades propostas, de forma apelativa e motivadora, e que as mesmas contribuam para a criação do hábito de leitura nas crianças, possibilitando o surgimento de futuros leitores.

Assim, ao início de cada manhã, o educador e crianças, reunidos no espaço de leitura, dizem “Bom dia, Leitura”. Após, o educador lê às crianças, em voz alta, um

texto de livro / revista/ jornal. De seguida, cria um debate e realiza o registo da leitura realizada. Feito o registo, todos se despedem com novo “Bom dia, Leitura”. Os pais que puderem comparecer, conduzirão algumas destas sessões, sendo que lerão o que for previamente combinado com o educador.

Naturalmente, as manhãs prosseguem com o plano já previsto tendo em atenção o que foi lido. Saliente-se que a escolha feita, exceção feita a qualquer notícia de última hora, se baseará nos planos, mensal e anual, de atividades.

Semanalmente, será solicitado às crianças que contem quais as histórias, poemas, notícias, etc., que ouviram ler em casa, confirmando se puderam despedir-se da ‘amiga’ Leitura, com um “Boa noite, Leitura”.

Mensalmente, o educador convoca, à vez, alguns pais das crianças, para poderem conversar sobre o decorrer do projeto, trocarem impressões sobre a evolução das crianças ou sobre aspetos a modificar, e para que o educador possa acompanhar os registos feitos.

As visitas a bibliotecas ou outros locais onde a leitura esteja presente será uma prioridade no planeamento anual de visitas de estudo. O convite a escritores, jornalistas e outros autores, que, como é sabido, depende da disponibilidade dos próprios, da vontade de editoras, será feito, sempre que possível, em articulação com a escola.

No final do ano, de preferência na festa de final de ano, será feita uma compilação de todos os momentos mais pertinentes. Assim, serão mostrados o caderno coletivo de registos, bem como os cadernos individuais de leituras feitas em casa. Serão expostos trabalhos que tenham resultado de oficinas de produção de pequenos textos/ desenhos e as fotografias de alguns momentos, para que as crianças, pais, comunidade escolar possam verificar o que se passou.

Na dinamização deste projeto, serão desenvolvidas atividades interdisciplinares e cumpridas, obviamente, as Orientações Curriculares para a Educação Pré- Escolar. Assim, este trabalho diário de leitura, respetivo debate e registo permite ao educador explorar junto das crianças, os seguintes componentes destes Domínios e Área:

- **Área da Expressão e Comunicação**
  - **Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita**
  - ✓ Leitura, feita pelos educadores, de textos seleccionados em função dos objetivos do plano anual de atividades;

- ✓ Leitura, feita pelos pais, de textos, aos grupos de crianças, previamente selecionados e discutidos entre educadores e pais;
- ✓ Construção de textos produzidos pelas crianças ao longo do ano, a partir das leituras escutadas e dos debates feitos;
- ✓ Apresentação desses textos à escola.

**– Domínio da Matemática**

- ✓ Fazer contagens de livros lidos;
- ✓ Construir tabelas;
- ✓ Fazer estimativas do que ainda se pode ser lido.

**– Domínio da Expressão Musical**

- ✓ Acompanhamento musical de textos lidos;
- ✓ Dinamização de textos lidos com recurso a instrumentos musicais.

**– Domínio da Expressão Artística**

- Dramatização de histórias;
- Ilustração de histórias/ poemas, etc., em desenho;
- Criação de personagens e cenários;
- Construção de livros de histórias.

• **Área do Conhecimento do Mundo**

- ✓ Leitura de textos pedagógicos (em jornais, revistas, livros, net, etc.) que sensibilizem para valores da sociedade e que deem informações científicas.

## **4.4 Recursos**

**Recursos físicos:**

- ✓ Livros; brochuras, revistas, jornais e outros suportes de texto;



- ✓ Computador, impressora, rádio-CD e máquina fotográfica;
- ✓ Cestas (para livros, revistas e outros), almofadas, banco, candeeiro;
- ✓ Caderno, coletivo, de registo diário de textos lidos;
- ✓ Cadernos individuais, de registo semanal, de textos lidos em casa;
- ✓ Materiais de expressão plástica, tais como, cartolinas, folhas, canetas, lápis, plasticina, tintas, colas, furador, agraphador, marcadores, etc.
- ✓ Materiais recicláveis;
- ✓ Instrumentos musicais;
- ✓ Fotografias.

#### **Recursos humanos:**

- ✓ Crianças do grupo, educador, pais, comunidade educativa, animadores de leitura de bibliotecas ou outros locais culturais visitados, autores.

## **4.5 Avaliação do processo e do produto final**

Para divulgar os resultados finais deste projeto, será apresentado à comunidade escolar e aos pais, no final do ano, uma compilação de documentos (caderno coletivo, cadernos individuais, trabalhos resultantes de oficinas, fotografias dos momentos mais pertinentes). Na escola ficam todos os documentos escritos e elaborados pelas crianças para que o grupo de crianças seguinte possa apreciar e trabalhar na continuidade.

A avaliação do projeto vai ser realizada ao longo do ano, sendo observadas, com maior atenção, a receptividade à leitura por parte das crianças e a persistência com que praticam o hábito de ler, pois são elas os protagonistas do projeto. Não se deixará, claro, de mencionar a importância e envolvimento dos pais.

No quadro 17 (Avaliação do Educador sobre o Projeto), são apresentadas as atitudes das crianças que seriam levadas em conta para a avaliação deste projeto. Realço, que as atitudes escolhidas para a avaliação deste projeto não são as únicas, mas são as que revelam mais importância, no meu entender, para este projeto.

Quadro 17 – Avaliação do Educador sobre o Projeto

<b>Indicadores</b>	<b>Nunca</b>	<b>Pouco</b>	<b>Às vezes</b>	<b>Muitas vezes</b>	<b>Sempre</b>
Cooperar na atividade de recepção, dizendo “Bom dia, Leitura.”					
Ouvir ler com atenção.					
Participação na leitura com ritmos musicais.					
Colaborar no debate posterior à leitura.					
Respeitar opiniões dos colegas.					
Realizar trabalhos a partir da leitura: Dramatizar histórias; Construir personagens e cenários; Fazer desenhos; Outros.					
Interesse na ida a bibliotecas e museus.					
Interesse na vinda dos autores à escola.					
Participar nas atividades em casa, com a família.					

No fim, para avaliar a execução do projeto, é importante que os pais façam uma avaliação sobre o mesmo. Esta avaliação tem como objetivo verificar se o projeto foi bem-sucedido e se foi do seu agrado. Como podemos confirmar pelas afirmações de Castro e Ricardo (1993) quando se referem à avaliação do projeto,

esta fase é essencial, dado que nesta metodologia o processo é tão importante quanto o produto. Constitui um momento de pausa e reflexão, tanto sobre a maneira como os elementos do grupo se estão a relacionar entre si e como o trabalho, como sobre o andamento das tarefas, dificuldades, descobertas ou eventuais mudanças. (p. 38)

No quadro seguinte (Quadro 18) são explanados os indicadores que tomei como referência (por achar que são os mais pertinentes em relação ao projeto apresentado) para realizar uma avaliação dos pais em relação ao projeto desenvolvido ao longo do ano letivo. É colocada uma pergunta aberta que indicará o que gostariam de ver alterado neste projeto, para o futuro.

Quadro 18 – Avaliação dos Pais sobre o Projeto

Indicadores	Nunca	Pouco	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
Cooperou na atividade de despedida, dizendo “Bom noite, Leitura.”					
Ouviu ler com atenção.					
Participou nas atividades em casa, com a família.					
Fez os registos das leituras no caderno individual.					
Dê-nos a sua opinião acerca do projeto.					

#### 4.6 Calendarização e cronograma do Projeto

Como já foi mencionado, este projeto será desenvolvido ao longo do ano letivo, de setembro a junho, de acordo com a calendarização representada no Quadro 19. O tempo previsto para a realização das atividades das crianças e destas com os seus familiares, irá depender do ritmo de cada um. No entanto, o importante é a máxima participação de todos para que seja atingido o nosso objetivo final: a prática do hábito da leitura.

Quadro 19 – Calendarização e cronograma do Projeto

Datas	Set.	Out.	Nov.	Dez.	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.	Mai.	Jun.
<b>Planeamento</b>										
1.ª Fase Sensibilização do tema (Direção da Escola e Pais)										
2.ª Fase										
3ª Fase										
Avaliação do Projeto										

## 4.7 Considerações finais

Este capítulo teve como propósito construir um projeto que posteriormente poderá ser implementado numa escola. O tema que escolhi foi no âmbito da Leitura, com o objetivo de a tornar um hábito junto das crianças. Apesar de ser um tema já muito falado nas escolas, na realidade, o que pude perceber ao longo do meu percurso na Educação, é que ele não é implementado da melhor forma. Na maioria das vezes, a leitura está associada a um conteúdo e não há uma rotina diária, constante e demorada, em torno da leitura. Além disso, o hábito não se forma só na escola, mas, sobretudo, em casa. Assim, como referem Veloso e Riscado (2002, p. 26), "Há muito que defendemos que o *querer ler* é crucial para a construção de leitores e isso passa necessariamente pelo ambiente que envolve a criança", sendo a colaboração com os pais fundamental.

Todo este projeto só será concretizável se existir um trabalho de cooperação da escola com as crianças e com os familiares, para que se consiga obter os objetivos propostos.

### Limitações do projeto

Como qualquer projeto, este também irá enfrentar limitações. A primeira será o criar espaços diversificados para leitura ou oficinas de 'escrita'. A escola, geralmente, já têm os espaços totalmente ocupados e constitui uma dificuldade arranjar alternativas. Outra das questões é a aquisição de livros, revistas, jornais, pois implica orçamento da escola, o que nem sempre é possível. Por último e não menos importante, há que considerar a dificuldade de os pais conseguirem conciliar este projeto com a sua vida profissional e com outras obrigações domésticas e familiares.

## **Reflexões Finais**

O Relatório de Estágio apresentado teve como finalidade realizar uma reflexão sobre o meu percurso académico. Como resultado de um processo individual de aprendizagem ao longo do mestrado, é altura de refletir acerca deste percurso. Como afirma Zeichner (1993), o processo de compreensão e melhoria do ensino por parte de um professor “deve começar pela reflexão sobre a sua própria experiência e que o tipo de saber inteiramente tirado das experiências dos outros [...] é, no melhor dos casos, pobre, e no pior, uma ilusão” (p. 17).

Ao longo dos anos, durante o Estágio Profissional, tive oportunidade de observar várias metodologias e estratégias de ensino, bem como diferentes componentes/ conteúdos lecionados. Sem dúvida que a prática pedagógica constitui um elemento crucial na nossa formação enquanto futuros educadores/ professores. Como afirmam Alarcão e Tavares (2003, p. 59), a prática pedagógica consiste em “ajudar o professor a ensinar e a tornar-se profissional para que os alunos aprendam melhor e se desenvolvam mais”. Deste modo, a função do professor supervisor “deve incidir no conceito de ‘ajuda’ e a do formando na própria execução [...] para que este processo se desenrole nas melhores condições e os objectivos definidos sejam atingidos”. É através da observação, cooperação e interação com o grupo/ turma de crianças/ alunos, que o educador/ professor e restante grupo docente da escola percebe a realidade vivida diariamente, ao mesmo tempo, questionando sobre as intervenções e planificações realizadas. Assim, e para que todo este processo se tornar mais completo, como realçam Alarcão e Tavares (2003), é necessário,

criar um clima favorável, positivo, de entreajuda, recíproca, aberta, espontânea, autêntica, cordial, empática, colaborativa e solidária entre supervisor e professor [...] a fim de que os problemas que surjam no processo de ensino/ aprendizagem dos alunos e nas próprias actividades de supervisão sejam devidamente identificados, analisados e resolvidos. (p. 61)

Tendo em linha de conta o que explanei anteriormente, também é fundamental refletir sobre as aulas lecionadas e observadas pelas equipas de supervisão. Ao debater sobre o que foi feito e sobre o que poderia ser modificado, conseguimos aperfeiçoar as nossas atividades e aprender para o nosso futuro. As reflexões das aulas são de extrema importância, desde que sejam feitas de uma forma construtiva e clara acerca do que deve ser alterado. Como citam Caldeira, Pereira e Botelho (2017), o docente deve:

ser reflexivo e consciente na sua autoavaliação, acreditando que a crítica construtiva, a imparcialidade, o rigor intelectual, a humildade, a vontade de inovar e o diálogo permitirão fazer a ponte entre a teoria e a prática ligando-as ao contexto real de cada indivíduo. (p. 64)

De facto, enquanto estagiária, a prática pedagógica constituiu um elemento primordial para a minha aprendizagem futura. Como refere Dewey (citado por Alarcão & Tavares, 2003), “a formação profissional dos professores deve ter uma componente teórica e uma componente prática”, sendo que o mesmo autor distinguia dois objetivos para a componente prática: “a) concretizar a componente teórica, torná-la mais viva, mais real; b) permitir que os professores desenvolvem as “ferramentas” necessárias à execução da sua profissão” (p. 19).

Particularmente, e na minha opinião, o papel do professor do século XXI está muitas vezes centrado no seu próprio ‘eu’, caindo no erro de não serem as crianças o elemento fundamental da aprendizagem. O professor/ educador das próximas gerações deve ser aquele que tem a visão posta no futuro, mas trabalhando no presente. Como enfatiza Cabral (2017, p.11), “a escola valoriza pouco a experiência e os saberes que as crianças já possuem. Raramente se constrói sobre o que já existe”. Ou seja, está agora nas nossas mãos a possibilidade de modificar estes hábitos passados e centrarmo-nos mais no que os alunos/ crianças já sabem (e sabem muito) para construir a sua aprendizagem no futuro. Como nos diz Sanches (2009),

exigir o envolvimento dos alunos é provavelmente o aspecto mais importante das estratégias de aprendizagem, mas o aluno tem que perceber em que é que aquela forma de actuar (estratégia) o vai ajudar a resolver os seus problemas específicos. Os alunos não podem continuar a ser receptores passivos, eles têm de interagir. (p. 45)

E a mesma autora reforça: “dêmos a vez aos alunos, deixemo-los experimentar, correr alguns riscos. Aprende-se quando se fazem coisas boas, mas também quando se erra” (p. 46). É pertinente questionarmos que tipo de professor/ educador queremos ser no futuro e quais os caminhos que queremos trilhar nesta profissão tão exigente, mas, ao mesmo tempo tão apaixonante, que é o Ensino. Citando um dos relatórios da UNESCO (citado em Cabral, 2017, p. 9), “The future is not some place we are going to, it is one we are creating. The paths to it are not found, but made, and the making of these pathways changes both the maker and the destination”. Ainda nesta linha de pensamento, é importante referir que ensinar, qualquer pessoa o pode fazer, mas, como reforça Garcia (citado em Reis 2008),

isso não é o mesmo que ser professor [...] o professor eficaz é um ser humano único que aprendeu a fazer uso de si próprio eficazmente, e a realizar os seus propósitos e os da sociedade na educação de outras pessoas. (p. 30)

Ao longo do mestrado também foram importantes as componentes teóricas que aprofundámos nas diversas Unidades Curriculares, pois elas ajudaram a concretizar, verificar e discutir o que poderíamos fazer e, ao mesmo tempo, como promover estratégias mais adequadas. Também a troca e partilha de informações junto da nossa turma e da parte desta com os professores das Unidades Curriculares foi essencial. Todo o *feedback* recebido é sempre importante e pode mesmo ser um elemento fundamental para modificarmos as nossas futuras estratégias. Lopes e Silva (2011, pp. 47-48) esclarecem que “o feedback é a informação fornecida por um agente (professor, colegas, livros, pais) sobre aspectos do desempenho ou da compreensão. Todo o feedback eficaz tem a função de ensino”. Para que isso aconteça, o *feedback* tem de “fornecer informações sobre a tarefa ou o processo de aprendizagem que permita passar da não compreensão a compreensão”. Resumindo, e tendo em linha de conta os mesmos autores, “o feedback não pode ser visto apenas como algo que é fornecido ao aluno pelo professor, mas também algo fornecido pelos alunos ao professor”.

Durante a elaboração deste Relatório, deparei-me com algumas limitações. Em primeiro lugar, a interrupção do Mestrado que frequentei em 2012/ 2013, que me obrigou a alterar, refazendo, a estrutura do Relatório que então preparava. Em segundo lugar, embora esta não seja propriamente uma limitação, mas uma situação que tive que contornar, foi a de conciliar o tempo de presença na Escola com uma nova fase da vida profissional.

Concluo com a noção que neste mundo que está em constante transformação. Enquanto futura educadora/ professora torna-se evidente que é necessário uma constante formação, de modo a acompanhar, sempre que possível, a educação atual. Como referem Alarcão e Canha (2013), “viver e exercer uma profissão hoje implica o envolvimento pessoal num processo contínuo de desenvolvimento”. O importante é entender que tal envolvimento “permite ao Homem e a cada pessoa ir construindo e reconstruindo o seu conhecimento e a sua atuação ao longo da vida e, assim, conviver com as exigências levantadas por um mundo em permanente mudança” (p. 50).



## Referências Bibliográficas:

- Alarcão, I. e Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração. Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. e Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica - uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, L., Roldão, M. C. (2008). *Supervisão: um contexto e desenvolvimento profissional dos professores*. Lisboa: Edições Pedagogo.
- Almeida, A. (1998). *Visitas de estudo. Concepções e eficácia na aprendizagem*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.
- Barros, G. M. e Palhares, P. (1997). *Emergência da matemática no jardim de infância*. Lisboa: Porto Editora.
- Bastos, G. (1999). A leitura e os livros para crianças e jovens. In *Literatura infantil e juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta; pp. 279-301.
- Bívar, A., Grosso, C., Oliveira, F. e Timóteo, M. C. (2013). *Metas Curriculares do Ensino Básico – Matemática*. Recuperado em 2017, junho 6, de [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Matematica/programa\\_matematica\\_basico.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Matematica/programa_matematica_basico.pdf)
- Botas, D. e Moreira, D. (2013). A utilização dos materiais didáticos nas aulas de matemática. Um estudo no 1.º ciclo. *Revista Portuguesa de Educação*. Braga: Universidade do Minho.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R. e Magalhães, V. F. (2012). *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico: 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. Lisboa. Ministério da Educação. Recuperado em 2018, abril 4, de <http://www.dge.mec.pt/matriz-curricular-do-1o-ciclo-historico>
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R. e Magalhães, V. F. (2015). *Programa e metas curriculares de português do ensino básico*. Ministério da Educação e Ciência: Direção Geral da Educação. Recuperado em 2018, março 17, de <http://www.dge.mec.pt/matriz-curricular-do-1o-ciclo>

- Cabral, R., F. (2017). O futuro - começa hoje. In *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, n.º 5 (6-13).
- Caldeira, M. F. (2009). *Aprender matemática de uma forma lúdica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Caldeira, M., Pereira, P. e Botelho, T. (2017). Supervisão e avaliação da prática profissional no ensino superior. In *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, n.º 4 (47-68).
- Castro, L. e Ricardo, M. (1993). *Gerir o trabalho de projecto*. Lisboa: Texto Editora.
- Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de Abril 2011.
- Cordeiro, M. (2008). *O livro da criança – do 1 aos 5 anos* (3.ª ed). Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Cortesão, L. (1993). *A avaliação formativa – Que desafios?* Porto: ASA.
- Cortez, M. G. (2015). *A profissão de educador de infância – e o género masculino*. Santo Tirso: Whitebooks.
- Despacho normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril (2016).
- Deus, M. (1997). *Método João de Deus – Guia prático da cartilha maternal*. Lisboa: Associação Jardins-Escolas João de Deus.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação – O papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: Editora McGraw-Hill.
- Leite, C. e Fernandes, P. (2003). *A avaliação das aprendizagens dos alunos – Novos contextos, novas práticas*. Porto: Asa.
- Lopes, J. e Silva, H. S. (2011). *O professor faz a diferença*. Lisboa: Diedel.

- Magalhães, V. F. (2008). A promoção da leitura literária na infância – ‘um mundo de verdura a não perder’. In O. Sousa e A. Cardoso (Ed.). *Desenvolver competências em língua portuguesa*. Lisboa: CIED; pp. 55-73.
- Martins, I., Veiga, M. L., Teixeira, F., Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A. e Couceiro, F. (2009). *Despertar para a ciência*. Atividades dos 3 aos 6. Lisboa: Ministério da Educação. Recuperado em 2017, abril 18, de [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/despertar\\_para\\_ciencia.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/despertar_para_ciencia.pdf)
- Mendes, M. F. e Delgado, C. C. (2008). *Geometria – Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação. Recuperado em 2017, novembro 28, de [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/geometria\\_0.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/geometria_0.pdf)
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas - 1.º Ciclo do ensino básico* (4.ª Ed.). Lisboa: Ministério da Educação. Recuperado em 2018, março 17, de [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Estudo\\_Meio/eb\\_em\\_programa\\_1c.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Estudo_Meio/eb_em_programa_1c.pdf).
- Moreira, P. (2004). *Ser professor: competências básicas. 3. Emoções positivas e regulação emocional. Competências e assertividade. 7 – 10 anos*. Porto: Porto Editora.
- Pais, A. e Monteiro, M. (2002). *A avaliação: uma prática diária*. Lisboa: Editorial Presença.
- Pessanha, A., M., A. (2001). *Atividade lúdica associada à literacia. Práticas pedagógicas – 9*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Peterson, D. P. (2003). *O professor do ensino básico - Perfil e formação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Pombo, O., Guimarães, H. M. e Levy, T. (1994). *A Interdisciplinaridade: Reflexão e experiência*. Lisboa: Texto Editora.
- Quivy, R. e Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Editora Gradiva.

- Reis, C. (coord), Dias, A. P., Cabral, A. T. C., Silva, E., Viegas *et al.* (2009). *Programa de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Recuperado em 2018, abril 04, de <https://www.portoeditora.pt/sites/assets/recursos/Registos/lex/ProgramaPortugues2009.pdf>
- Reis, C. e Adragão, J. V. (1992). *Didáctica do Português*. Lisboa: Universidade Aberta
- Reis, M. P. I. F. C. P. (2008). *A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. Dissertação de Doutoramento, Universidade de Málaga, Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura.
- Ribeiro, A. e Ribeiro, L. (1990). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Ruivo, I., M., S. (2009). *Um novo olhar sobre o método de leitura João de Deus*. Apresentação de um suporte interativo de leitura. Tese de Doutoramento. Universidade de Málaga, Faculdade de Ciências da Educação, Departamento de Didáctica da Língua e da Literatura.
- Sanches, I. R. (2001). *Comportamentos e estratégias de atuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Santos, S. M. P. (2010). *O Brincar na escola – Metodologia lúdico-vivencial, coletânea de jogos, brinquedos e dinâmicas*. Brasil: Editora Vozes.
- Sharma, R. (2012). *O monge que vendeu o seu ferrari – Uma fábula espiritual*. Canadá. Bertrand Editora.
- Silva, I. L., (coord), Marques, L., Mata, L. e Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação. Recuperado em 2017, maio 17, de <http://www.dge.mec.pt/orientacoes-curriculares-para-educacao-pre-escolar>.
- Silveira-Botelho, T. (2009). *As Tecnologias de informação e comunicação na formação inicial de professores em Portugal: Uma prática educativa na escola superior de*

*educação João de Deus*. Tese de Doutoramento: Universidade de Málaga, Faculdade de Ciências da Educação, Departamento de Didática da Língua e da Literatura.

Sim-Sim, I., Silva, C., A. e Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância*. Textos de apoio para educadores de infância. Ministério da Educação: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa.

Tenbrink, T. D. (2002). *Evaluación guía práctica para profesores*. Madrid: Narcea.

Tuckman, B. W. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vasconcelos, T. (coord.), Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau *et al.* (2012). Trabalho por projectos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias. Ministério da Educação: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa. Recuperado em 2018, janeiro 15 de [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho\\_por\\_projeto\\_r.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_projeto_r.pdf)

Veloso, R. M. e Riscado, L. (2002). Literatura infantil, brinquedo e segredo. In *Malasartes*, n.º 10 dez (26-29).

Vygotsky, L. S. (2009). *Imaginação e criação na infância. Ensaio psicológico. Livro para Professores*. São Paulo: Ática.

Zabalza, M. A. (1994). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Asa.

Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

Zeichner, K. (1995). *Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90*. In A. Nóvoa (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.

**Anexos**

**Anexo 1 – Dispositivo de avaliação da Área  
curricular de Língua Portuguesa**

Escola do concelho de Lisboa

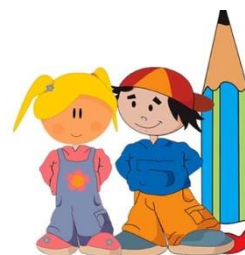
3.º ano

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

### Proposta de Trabalho

1. Das frases apresentadas, sublinha com um traço os determinantes demonstrativos que conheces.

- a) Aqueles homens assaltaram o banco.
- b) Os tais clientes já chegaram?
- c) Comemos aquelas romãs e aquelas bananas ao almoço.
- d) A Rosa comprou estes belos vestidos.
- e) As mesmas frutas que comeram hoje vão comer amanhã?



- 1.1 Reescreve no singular as frases das alíneas **b**; **c** e **e**

---

---

---

2. Completa as frases abaixo indicadas com o uso de determinantes demonstrativos.

- a) Guarda \_\_\_\_\_ papéis e chega-me \_\_\_\_\_ régua.
- b) O Pedro está diferente, mas é \_\_\_\_\_ rapaz que tu viste em minha casa.
- c) A \_\_\_\_\_ casa que te falei era perto da escola.
- d) Vieram às festas \_\_\_\_\_ amigas do Pedro.
- e) Dá-me o \_\_\_\_\_ livro que leste que eu guardo \_\_\_\_\_ saco.



3. Observa a tabela abaixo indicada.

3.1. Sublinha os determinantes que encontrares em cada uma das frases e coloca uma cruz na classificação do determinante quanto ao género.

**Exemplo:** Essa janela e aquela porta são muito frágeis.

**Essa** – determinante demonstrativo, singular feminino.

**aquela** - determinante demonstrativo, singular feminino.



Determinante Demonstrativo	Singular		Plural	
	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino
Este anel foi-me dado no meu aniversário.				
Aquela moça vivia numa lindíssima quinta.				
Quanto custa este relógio?				
O tal filme é bom.				
Eu uso o mesmo perfume que tu.				
O palhaço fixava aqueles meninos de cabelos ondulados.				
Ele admirava esses olhos.				
A criança entendeu o outro significado.				
Aquelas bonecas azuis são muito bonitas.				
Os outros rapazes fugiram e deixaram-nos sozinhos.				
Eu tive a mesma ideia que tu.				

**Anexo 2 – Grelha de avaliação da Área  
curricular de Língua Portuguesa**

## Grelha de Avaliação da Área curricular de Língua Portuguesa

Escala utilizada:

0 – 2,9 **Fraco** 3 – 4,9 **Insuficiente** 5 – 6,9 **Suficiente** 7 – 8,9 **Bom** 9 – 10 **Muito Bom**

De seguida, apresenta-se a grelha da avaliação quantitativa da atividade da área curricular de Língua Portuguesa.

Grelha de avaliação de Língua Portuguesa								
Questões	1	1.1	2	3	Apresentação	Caligrafia	Total	Classificação
Cotações	1	2	2,5	2,5	1	1	10	
Alunos								
1	1	2	2,5	2,5	1	1	10	Muito Bom
2	1	2	2,2	2,5	1	1	9,7	Muito Bom
3	1	0,5	1	1,4	1	1	5,9	Suficiente
4	1	2	2,2	2,5	1	1	9,7	Muito Bom
5	1	0,4	2,5	2,5	1	1	8,4	Bom
6	1	0,5	2,5	2,5	1	1	8,5	Bom
7	1	2	2,5	2,5	1	1	10	Muito Bom
8	1	2	2,5	2,5	1	1	10	Muito Bom
9	1	0,3	2,2	2,5	1	1	8	Bom
10	1	0,5	2,5	2,5	1	1	8,5	Bom
11	0,4	2	1,9	2,5	1	1	8,8	Bom
12	1	0,2	2,5	2,5	1	1	8,2	Bom
13	1	2	2,5	2,5	1	1	10	Muito Bom
14	1	0,5	2,2	2,1	1	1	7,8	Bom
15	1	2	2,5	2,1	0,8	1	9,4	Muito Bom
16	1	0,5	2,2	2,5	1	1	8,2	Bom
17	1	2	2,5	2,5	1	1	10	Muito Bom
18	0,4	0,5	1,6	1,5	0,8	1	5,8	Suficiente
19	1	0,5	2,5	2,1	1	1	8,1	Bom
20	1	2	2,2	2,5	1	1	9,7	Muito Bom
Média							8,7	

**Anexo 3 – Dispositivo de avaliação da Área  
curricular de Matemática**

**Escola do concelho de Lisboa**

**Matemática 2.º ano**

**Situações Problemáticas**

1. Em cada dia da semana a professora leva três sacos de gomas para a turma. A turma é constituída por 20 alunos e cada saco tem 20 gomas. Quantas gomas cada criança come por dia?

Dados	Indicação	Operação
R: _____.		

- 1.1 Quantas gomas cada criança come durante uma semana?

Dados	Indicação	Operação
R: _____.		

2. Uma escola tem 330 alunos. Foi feita uma pesquisa em relação aos jogos que as crianças gostam mais de brincar e foram obtidos os seguintes dados:

110 gostam de jogar às escondidas.

90 gostam de jogar à apanhada .

As restantes gostam de saltar à corda.

2.1 Quantas crianças gostam de saltar à corda?

Dados	Indicação	Operação
R: _____.		

3. Uns amigos montaram um puzzle de 100 peças.
- O Pedro montou um quarto de peças
- A Francisca montou o dobro das peças do Pedro
- A Paula montou uma dezena e meia de peças
- O Tiago montou as restantes peças.

Dados	Indicação	Operação
R: _____.		

**Anexo 4 – Grelha de avaliação da Área  
curricular de Matemática**

## Grelha de Avaliação da Área curricular de Matemática

Escala utilizada:

0 – 2,9 **Fraco** 3 – 4,9 **Insuficiente** 5 – 6,9 **Suficiente** 7 – 8,9 **Bom** 9 – 10 **Muito Bom**

De seguida, apresenta-se a grelha da avaliação quantitativa da atividade da área curricular de Matemática.

Questões	1	1,1	2	3	Apresentação	Caligrafia	Total	Classificação
Cotações	1,5	1,5	2	3	1	1	10	
Alunos								
1	1,5	1,5	2	3	1	1	10	Muito Bom
2	0,5	0	0,2	0	1	1	2,7	Fraco
3	1,5	1,5	2	0	1	1	7	Bom
4	1	0	0	0	0,9	0,9	2,8	Fraco
5	0	0,2	0	0	0,5	0,7	1,4	Fraco
6	1,5	1,5	0	3	0,9	1	7,9	Bom
7	1,5	1,5	0	0	1	1	5	Suficiente
8	1,5	1,5	2	3	0,9	1	9,9	Muito Bom
9	1,5	1,5	2	2	1	1	9	Muito Bom
10	1,5	1,5	1,2	2	1	1	8,2	Bom
11	1,5	1,5	2	3	1	1	10	Muito Bom
12	1,5	1,5	2	3	1	1	10	Muito Bom
13	1	0,2	2	0	1	1	5,2	Suficiente
14	1,5	1,5	2	3	1	1	10	Muito Bom
15	1,5	1,5	0	3	1	1	8	Bom
16	1,5	1,5	1,2	3	1	1	9,2	Muito Bom
17	1,5	1,5	2	3	1	1	10	Muito Bom
18	1,5	1,5	0	0	1	1	5	Suficiente
19	1,5	1,5	2	3	1	1	10	Muito Bom
20	1,5	1,5	0,8	1	1	1	6,8	Suficiente
21	1,5	1,5	2	0	1	1	7	Bom
Média							7,4	



**Anexo 5 – Dispositivo de avaliação da Área  
curricular de Estudo do Meio**

Escola do concelho de Lisboa

3.º Ano

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

### Proposta de Trabalho

O Joaquim e a sua irmã Teresa são dois alunos que frequentam uma escola do 3.º ano no Porto, mas estão com dúvidas em explicar aos seus primos o que é a Costa Portuguesa.



1. Como poderias ajudar a explicar ao Joaquim e a Teresa o que é a Costa Portuguesa para que eles possam dizer aos seus primos?

---

---

---

---

2. Indica quatro palavras do campo lexical de **praia**.

---

---

---

---



3. Observa com atenção o envelope que está atrás da folha.

3.1. Com cada uma das palavras indicadas, relaciona colando à frente a definição correta.



4. Desenha um dos aspetos que mais gostaste de ver sobre a Costa Portuguesa.

**Anexo 6 – Grelha de avaliação da Área  
curricular de Estudo do Meio**

## Grelha de Avaliação da Área de Estudo de Meio

Escala utilizada:

0 – 2,9 **Fraco** 3 – 4,9 **Insuficiente** 5 – 6,9 **Suficiente** 7 – 8,9 **Bom** 9 – 10 **Muito Bom**

De seguida, apresenta-se a grelha da avaliação quantitativa da atividade da área curricular de Estudo do Meio.

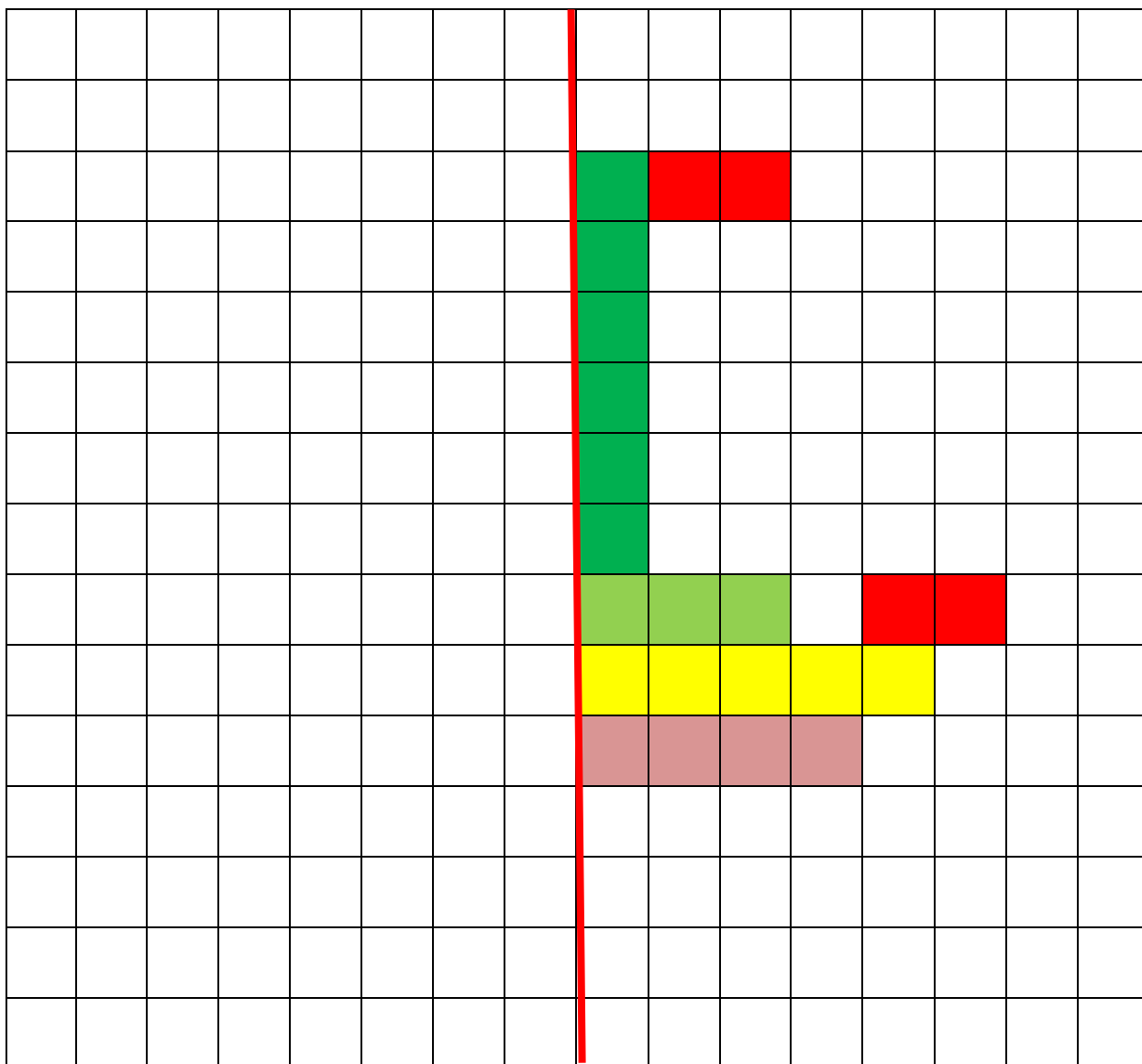
Grelha de avaliação de Estudo do Meio								
Questões	1	2	3	4	Apresentação	Caligrafia	Total	Classificação
Cotações	3	2	2	1	1	1	10	
Alunos								
1	2,8	2	2	1	1	1	9,8	Muito Bom
2	3	2	2	1	1	1	10	Muito Bom
3	2,8	2	2	1	1	0,9	9,7	Muito Bom
4	3	2	2	1	1	1	10	Muito Bom
5	1,5	2	2	1	1	1	8,5	Bom
6	3	2	2	1	1	0,9	9,9	Muito Bom
7	2,8	2	2	1	1	1	9,8	Muito Bom
8	2,8	2	2	1	1	1	9,8	Muito Bom
9	1,5	2	2	1	1	1	8,5	Bom
10	3	2	2	1	1	1	10	Muito Bom
11	1,5	2	2	1	1	1	8,5	Bom
12	1,5	2	2	1	1	1	8,5	Bom
13	3	2	2	1	1	1	10	Muito Bom
14	3	2	2	1	1	1	10	Muito Bom
15	2,8	2	2	1	1	0,8	9,6	Muito Bom
16	3	2	2	1	1	1	10	Muito Bom
17	3	2	2	1	1	1	10	Muito Bom
18	2,8	2	2	1	1	0,9	9,7	Muito Bom
19	1,5	2	2	1	1	0,9	8,4	Bom
20	3	2	2	1	1	1	10	Muito Bom
Média							9,5	

**Anexo 7 – Dispositivo de avaliação da Área da  
Expressão e Comunicação, Domínio da  
Matemática**

**Proposta de atividade**



1. Completa a simetria, usando as cores correspondentes às peças do Cuisenaire.



Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

**Anexo 8 – Grelha de avaliação da Área da  
Expressão e Comunicação, Domínio da  
Matemática**



**Grelha de Avaliação da atividade na Área de Expressão e Comunicação, domínio da Matemática.**

Escala utilizada:

0 – 2,9 **Fraco** 3 – 4,9 **Insuficiente** 5 – 6,9 **Suficiente** 7 – 8,9 **Bom** 9 – 10 **Muito Bom**

De seguida, apresenta-se a grelha da avaliação quantitativa da atividade na área de expressão e comunicação, domínio da Matemática.

Grelha de avaliação da atividade do Domínio da Matemática						
Questões	1	2	3	Apresentação	Total	Classificação
Cotações	4	3	2	1	10	
Alunos						
1	4	3	2	1	10	Muito Bom
2	4	3	1	1	9	Muito Bom
3	4	3	1	1	9	Muito Bom
4	4	3	1	1	9	Muito Bom
5	4	3	1	1	9	Muito Bom
6	3	2	1	0,5	6,5	Suficiente
7	4	3	1	0,5	8,5	Bom
8	3	2	1	1	7	Bom
9	3	3	1	1	8	Bom
10	4	3	1	1	9	Muito Bom
11	3	2	1	1	7	Bom
12	4	3	2	1	10	Muito Bom
13	4	3	1	1	9	Muito Bom
14	4	3	2	1	10	Muito Bom
15	4	3	2	1	10	Muito Bom
16	4	3	1	1	9	Muito Bom
17	4	3	1	1	9	Muito Bom
18	3	2	1	1	7	Bom
19	4	3	1	1	9	Muito Bom
20	4	3	1	1	9	Muito Bom
Média					8,7	